

UNIVERSITE DE LAUSANNE

SESSION D'AUTOMNE 2013

FACULTE DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES

INSTITUT DE PSYCHOLOGIE

Trajectoires d'appropriation du français de six femmes latino-  
américaines immigrées à Montréal:  
Eléments de trajectoires et réaménagements identitaires

Master en psychologie

Mémoire de recherche

Présenté par Eve Allemand

Directrice: Nathalie Muller-Mirza, Maître d'enseignement et de recherche

Expert/Rapporteur : Jean-Claude Métraux, Chargé de cours, Privat-docent

## **REMERCIEMENTS**

Je tiens d'abord à remercier tout particulièrement les six participantes s'étant portées volontaires pour cette étude. Leur coopération et surtout leur ouverture à partager leur expérience face à ce sujet a permis de fournir un matériel très riche sans lequel rien n'aurait pu être accompli.

Je remercie également ma directrice de mémoire, Madame Nathalie Muller-Mirza qui a gentiment accepté de me soutenir et de me suivre tout au long de ce travail malgré la distance entre la Suisse et le Canada.

Je remercie mes parents pour leur soutien moral lors des moments difficiles, et particulièrement ma mère pour m'avoir aidée à réviser mon mémoire.

Je tiens à remercier aussi tout particulièrement mon amie Marie-Laure pour son incroyable soutien, pour son aide pour la révision de ce travail et pour ses commentaires si constructifs.

Je remercie finalement toutes les autres personnes, membres de la famille et amis qui m'ont soutenue tout au long de ce mémoire.

## TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	2
Introduction.....	5
1. Cadre théorique.....	7
1.1 Projet migratoire, apprentissage de la langue et réaménagements identitaires .....	7
1.2 Notion de trajectoire d'appropriation langagière .....	9
1.3 Motivation de l'apprentissage d'une langue seconde .....	10
1.4 Lieux d'appropriation langagière .....	11
1.5 Obstacles entravant directement et indirectement l'appropriation langagière .....	12
1.5.1 Obstacles affectant <i>indirectement</i> la trajectoire d'appropriation langagière .....	12
1.5.2 Obstacles affectant directement l'appropriation langagière .....	13
1.6 Stratégies et ressources utilisées face aux obstacles à l'appropriation langagière .....	13
1.7 Facilitateurs .....	14
2. Problématique - questions et hypothèses de Recherche .....	15
3. Méthodologie.....	17
3.1 Méthode utilisée .....	17
3.2 Démarche pour définir et sélectionner l'échantillon .....	17
3.3 Entretien .....	18
3.4 Canevas d'entretien .....	18
3.5 Difficultés rencontrées lors de l'entretien .....	19
3.6 Outils d'analyse.....	20
3.7 Biographie des participantes et observations durant l'entretien.....	20
1) Sofia .....	21
2) Cristina .....	21
3) Stefania.....	21
4) Georgina.....	22
5) Aurélia.....	22
6) Alexia .....	22
3.8 Niveau de français oral des participantes à partir des observations en entretien .....	23
4. Résultats.....	24
4.1 Analyse transversale.....	24
4.1.1 Motivations.....	24
4.1.2 Lieux d'apprentissage du français .....	27
4.1.3 Obstacles.....	28

4.1.4 Sentiments vécus lors des obstacles rencontrés et réaménagements identitaires observés .....	31
4.1.5 Ressources .....	36
4.1.6 Facilitateurs à l'appropriation langagière .....	42
4.1.7 Commentaires généraux sur l'analyse transversale .....	44
4.2 Analyse verticale d'Alexia .....	44
4.2.1 Commentaires généraux sur l'analyse verticale .....	52
5. Discussion et Conclusion.....	54
Bibliographie.....	58
Bibliographie Annexe (Consultée pour le mémoire) .....	61
Annexes.....	63

## INTRODUCTION

Au Québec, la langue représente bien plus qu'un simple moyen de communication. En effet, dans ce contexte particulier, le français est fortement lié à l'identité des Québécois francophones (Létourneau, 2002). Pour comprendre ce fort attachement à la langue française, il nous faut nous pencher davantage sur l'histoire du français au Québec.

Jusqu'à la déclaration de la Charte de la langue française en 1977 (communément appelée la loi 101) qui fit du français la seule langue officielle du Québec, c'était l'anglais qui prédominait, représentant alors une certaine menace pour la pérennité de la langue française (Bourhis & Landry, 2002). L'implémentation de la loi 101 imposa le français comme langue de scolarisation pour les francophones et pour les migrants dont les parents n'avaient pas fréquenté l'école anglaise. Cette loi normalisa aussi l'usage du français au travail et imposa la présence du français sur tous les affichages publics (Bourhis & Landry, 2002).

Depuis lors, les nouveaux migrants arrivés au Québec se doivent d'apprendre le français afin de s'intégrer pleinement dans la société québécoise. Pour les encourager à apprendre et perfectionner leur niveau de français, le gouvernement du Québec (Immigration et Communautés culturelles, Québec, 2013) propose même aux migrants une aide financière pour suivre les cours de français à temps complet. L'apprentissage de la langue française est ainsi comme il peut l'être constaté une des valeurs primordiales du Québec (Valeurs Communes, 2013) qui va être déterminante pour l'intégration des migrants.

La question qui se pose alors est de savoir de quelle manière les migrants vont s'approprier la langue française dans ce contexte particulier. Pour pouvoir rendre compte de cela, il a été décidé d'interroger six migrantes d'origine latino-américaine sur leur expérience d'apprentissage de la langue française à Montréal. Ainsi, nous partirons des études de d'Amireault (2012) et de Ralalatlana (2012), traitant toutes deux de l'appropriation du français par les migrants au Québec, pour aller identifier de façon plus systématique et concrète non seulement les différents éléments affectant l'appropriation du français de ce groupe de migrantes, mais également les différents réaménagements identitaires s'opérant tout au long de leur trajectoire d'appropriation langagière<sup>1</sup>.

Ainsi, dans le cadre théorique présenté dans la section suivante, nous exposerons et définirons les différents éléments que nous considérons comme affectant la trajectoire d'appropriation langagière des migrantes, ainsi que les réaménagements identitaires ayant lieu tout au long de la trajectoire de ces migrantes. Nous présenterons ensuite la

---

<sup>1</sup> La notion de « trajectoire d'appropriation langagière » est empruntée à Jeanneret (2010) et présentée plus en détail dans la section 1.2.

problématique de cette étude, la méthodologie utilisée, ainsi que les résultats d'analyses, pour finir avec une discussion de ces résultats.

Avant d'entrer cependant dans le vif du sujet, j'aimerais tout d'abord rendre compte des raisons m'ayant poussée à choisir la problématique spécifique de la trajectoire d'appropriation langagière des migrants. En effet, la première raison découle du fait que je suis moi-même à deux reprises passée au travers de ce processus lors d'une année sabbatique en Israël, puis lors de mes études au Canada où j'ai dû apprendre l'hébreu, puis l'anglais dans le but de pouvoir communiquer avec la société d'accueil et pouvoir m'y intégrer. J'ai ainsi traversé une multitude d'événements ayant entravé ou facilité mon appropriation de ces deux langues, m'amenant finalement à devoir utiliser des ressources que je n'aurais jamais pensé utiliser auparavant. Je suis consciente que d'importants réaménagements identitaires se sont alors opérés en moi au travers de toutes ces expériences vécues, m'amenant au final à me sentir plus enrichie. C'est ainsi le fait d'être moi-même passée au travers de ce phénomène de trajectoire d'appropriation de la langue qui a attisé ma curiosité et m'a alors amenée à vouloir approfondir ce sujet.

La seconde raison m'ayant poussée à étudier cet objet d'étude spécifiquement chez la population migrante est liée au fait que mon travail actuel à Montréal consiste à accompagner cette population dans leur processus d'intégration au sein duquel l'apprentissage de la langue française constitue un élément d'intégration primordial. Au travers des sessions individuelles et de groupe que je conduis auprès des migrants non-francophones, j'ai pu alors non seulement être observatrice, mais également actrice par rapport au déroulement de leur trajectoire d'appropriation de la langue française. Cette proximité avec cette problématique m'a alors d'autant plus encouragée à aborder ce sujet dans cette étude, car c'est au travers de celle-ci que m'est donnée la possibilité de mieux comprendre le vécu de ces migrants (dont je fais partie), pour ainsi pouvoir les accompagner plus efficacement au travers de leur processus d'intégration.

# 1. CADRE THÉORIQUE

## 1.1 Projet migratoire, apprentissage de la langue et réaménagements identitaires

L'apprentissage de la langue de la société d'accueil s'inscrit pour le migrant dans le contexte d'un projet migratoire (Ralalatiāna et al., 2012). Pour comprendre la trajectoire d'appropriation langagière de celui-ci il est donc important de prendre en compte le contexte migratoire global dans lequel le migrant s'est engagé.

En effet, plusieurs variables du processus migratoire peuvent influencer la trajectoire d'appropriation de la langue telles les motivations à immigrer (volontaires ou involontaires), la rupture avec le pays d'origine ou encore les différences de valeurs entre la culture d'origine du migrant et la culture d'accueil (Ralalatiāna et al., 2012).

De même, la politique migratoire de la culture d'accueil opère aussi une certaine influence sur le processus d'intégration ainsi que sur l'apprentissage de la langue des migrants. Le fait que le modèle politique canadien est un modèle d'intégration soucieux de la préservation des cultures d'origine (Adami, 2011) augmenterait la probabilité que les migrants sentent que leur culture d'origine et leur langue maternelle soient valorisées par la société d'accueil. Ce sentiment de valorisation selon Amireault (2012), est important pour les migrants car sans cela, ceux-ci risqueraient de se retrouver perdus entre deux cultures en ayant du mal à redéfinir adéquatement une nouvelle identité culturelle. Le contexte politique d'immigration canadien semblerait ainsi favoriser la redéfinition d'une nouvelle identité intégrant les valeurs du migrant avec celles de la société d'accueil. Sachant ainsi que l'utilisation du français est une des valeurs fondamentales du Québec (Valeurs Communes, 2013), il y a alors de fortes chances que soient observés d'importants réaménagements identitaires lors de l'apprentissage de la langue française chez les migrants inscrits dans le processus de migration.

Le modèle d'acculturation de Berry (2005) pourra aider ici à comprendre les différentes stratégies d'adaptation à la culture d'accueil permettant ainsi de comprendre les possibles réaménagements identitaires au travers desquels les migrants peuvent passer lors de leur processus d'intégration au sein de la société d'accueil.

Selon ce modèle, les individus peuvent s'adapter de quatre façons différentes à la société d'accueil sur la base de deux questions : cherchent-ils des interactions positives avec les individus de la culture dominante ? Leur identité culturelle est-elle valorisée et digne d'être préservée ? Sur la base des réponses à ces deux questions, les individus adopteront soit une stratégie *d'intégration* (si la réponse à ces deux questions est positive), *d'assimilation* (si les interactions avec les individus de la société d'accueil est davantage mise en valeur que la

persévération des valeurs de la société d'origine), de *séparation* (si la persévération des valeurs de la société d'origine est plus importante que le fait d'entretenir des interactions avec les individus de la société d'accueil) ou de *marginalisation* (si l'individu décide de ne pas interagir avec la culture dominante et de se détacher des valeurs de sa culture d'origine ; Berry, 2005). La stratégie d'intégration incorporant les deux cultures est suggérée par Berry, Kim, Minde et Mok (1987) comme la stratégie d'acculturation la plus favorable du point de vue de l'adaptation des individus dans la culture d'accueil.

Métraux (2011) nous éclaire sur le processus de deuil ayant lieu auprès du migrant lors de ces différentes étapes d'acculturation. Avant de migrer, le migrant partageait un sens ainsi qu'un sentiment d'appartenance commun avec les membres d'une communauté. Le fait de migrer implique alors plusieurs pertes et deuils associés à son passé tel le deuil d'objets ou de personnes (*deuil de Toi*), deuil de sa propre image (*deuil de Soi*) et deuils d'appartenance (*deuil de sens*) (Métraux, 2011, p. 55). Le deuil se manifeste alors par une *phase de refus* liée à la *phase de fermeture* où le migrant va essayer d'oublier l'objet perdu (adoptant alors une stratégie d'*assimilation*) ou va aller se réfugier dans ses souvenirs passés pour adopter une posture de retrouvailles (associé à la stratégie de *ghettoïsation* ou de *séparation* selon les termes de Berry, 2005). Si le deuil se retrouve congelé, il se peut alors que le migrant se réfugie dans une *double marginalisation* rejetant alors tout sens partagé avec la communauté d'accueil et d'origine. Pour tendre vers la phase *d'intégration créatrice* témoignant alors de l'acquisition d'un bien être psychologique et social, le migrant doit alors reconnaître les pertes de son passé (*phase d'ouverture* caractérisée par des sentiments de dépression) et se servir ensuite de ses souvenirs pour redonner un sens à son histoire de migrant au travers de son récit (*phase de souvenir*) (Métraux, 2011). Il est important de noter que lors de son processus de migration, le migrant n'est pas assigné uniquement à l'une de ces phases, mais peut au contraire passer de l'une à l'autre dépendamment du contexte dans lequel il se trouve (Métraux, 2011).

Comme il peut être constaté, les phases de deuil présentées par Métraux (2011) recourent en partie celles de Kubler-Ross et Kessler (2005). En effet, selon ces auteurs, la personne en deuil passera au travers de cinq phases successives commençant par la phase de choc ou de déni par rapport à la perte de l'être cher (correspondant à la *phase de fermeture* de Métraux, 2011), suivie par une phase où la personne éprouve des sentiments de colère face à la perte (Kubler-Ross & Kessler, 2005). La troisième phase est ensuite celle de marchandage, suivie par la phase de dépression (correspondant à la *phase d'ouverture* de Métraux, 2011) pour aboutir enfin à la phase d'acceptation (correspondant à la *phase de souvenir* de Métraux,



2011) où la personne peut encore ressentir des sentiments de dépression, mais a retrouvé un relativement bon niveau de fonctionnement (Kubler-Ross & Kessler, 2005).

Concernant le lien entre la façon dont les minorités ethniques s'acculturent à la société d'accueil avec l'acquisition de la langue de la société d'accueil, Young et Gardner (1990), observent qu'il existe en effet une forte relation entre l'acquisition d'une langue seconde et l'identification à la culture d'accueil de sorte que les individus adoptant une stratégie d'intégration ou d'assimilation auraient plus de facilité à acquérir la langue que les individus acquérant une stratégie de séparation ou de marginalisation.

Dans cette étude, il sera ainsi question d'identifier les différents changements identitaires s'opérant tout au long de la trajectoire des participantes et ce, à la lumière des théories des auteurs présentés dans cette section.

## **1.2 Notion de trajectoire d'appropriation langagière**

La notion de *trajectoire d'appropriation* est définie selon Jeanneret (2010, p. 35), comme la « *manière de faire le lien entre appropriation [de la langue] et travail identitaire [impliquant que] l'apprenant considère son appropriation comme un tout, une expérience qui a affecté sa personnalité, son identité donc, et dont les circonstances peuvent être racontées* ».

C'est ainsi que tout au long de la trajectoire d'appropriation de la langue vont être observés des réaménagements identitaires qui vont être provoqués au travers de la participation à des pratiques sociales (Jeanneret, 2010). En effet, Norton (1997) observe que c'est au travers des échanges langagiers avec les individus de la société d'accueil que l'identité se construit et se négocie amenant les individus apprenant la langue à organiser et réorganiser qui ils sont et comment ils se situent par rapport au monde social.

Les représentations que les migrantes ont de la langue française comme faisant ou non partie de leur identité permettront de fournir des indices sur les changements identitaires ayant pu s'opérer lors de la trajectoire. En effet, la mise à jour des représentations qu'une personne peut avoir d'une langue autre que la sienne peut également aider à identifier certains aspects de son identité (Muller & De Pietro, 2001).

L'intérêt qui se pose ici est de comprendre comment concrètement sont manifestés ces changements identitaires tout au long de la trajectoire d'appropriation langagière. Dans un premier temps cependant, il sera question d'identifier les différents éléments qui sont présumés être présents lors des différentes trajectoires d'appropriation langagière et qui vont supposément provoquer certains de ces changements identitaires. De plus, l'intérêt sera

également d'identifier l'impact que ces différents éléments auront sur l'apprentissage du français.

Il est important cependant de noter que la sélection de ces éléments constituant la structure de la trajectoire d'appropriation correspond à un choix arbitraire. Les éléments qui vont donc être présentés dans la section qui suit ne se veulent donc pas exhaustifs, mais plutôt jugés comme centraux dans le rôle qu'ils jouent lors de la trajectoire des migrantes interrogées.

### **1.3 Motivation de l'apprentissage d'une langue seconde**

Au début comme tout au long de la trajectoire d'appropriation langagière, les individus ont chacun des motivations différentes qui les ont amenés à vouloir apprendre ou continuer leur apprentissage d'une seconde langue.

Nous emprunterons la notion de *point de départ de la trajectoire* de Jeanneret (2010) pour faire référence à un ou des événements spécifiques ayant poussé un individu à apprendre la langue (même avant d'arriver dans le pays d'accueil) et qui amènera l'individu à s'impliquer dans des pratiques sociales l'amenant à opérer un certain travail identitaire sur lui-même.

Comme il l'a été vu plus haut, la notion de trajectoire implique forcément certains réaménagements identitaires qui vont être induits au travers de la participation à diverses pratiques sociales. Ainsi, il peut en être déduit que ce n'est pas l'apprentissage de la langue en soi qui va amener ces réaménagements identitaires, mais l'apprentissage de la langue au travers de diverses pratiques sociales au sein d'une culture différente de celle de l'apprenant qui va amener à effectuer un travail identitaire sur soi.

Ainsi, dans l'étude présente, le point de départ de la trajectoire d'appropriation du français peut être associé au point de départ du projet migratoire des migrantes. Comme il a été vu plus haut, l'apprentissage de la langue s'inscrit dans ce projet migratoire. Les motivations à immigrer vont alors amener indirectement les migrantes à être motivées à apprendre la langue. En effet, comme il est décrit par Ralalatlana et al. (2012, p 103) : « *un projet permet à la personne de se motiver à suivre une formation et à s'investir dans son apprentissage* ». C'est ainsi grâce à ce projet qu'un sens sera donné à l'apprentissage de la langue motivant d'autant plus l'individu à s'investir dans cet apprentissage (Ralalatlana et al., 2012).

Cependant, le projet migratoire peut être initié de façon volontaire ou intrinsèque à l'individu, tout comme de façon involontaire ou extrinsèque, comme il est le cas pour les

migrants ayant été forcés à migrer dû à des difficultés politiques ou économiques existant dans leur pays. Selon Hyman (2001), il y aurait un lien entre la santé des migrants et le type de motivation ayant poussé ceux-ci à migrer. En effet, cet auteur émet le fait que les migrants ayant immigré volontairement dans le pays d'accueil seraient en meilleure santé que les migrants ayant immigré involontairement dans le pays d'accueil. Aussi, Chirkov, Vansteenkiste, Tao et Lynch (2007) ont pu observer que les motivations intrinsèques à migrer facilitent en général l'adaptation à la société d'accueil davantage que les motivations extrinsèques. On peut alors imaginer que les individus migrant pour des raisons involontaires, donc extrinsèques auront plus de mal à s'intégrer dans le pays d'accueil et donc à en apprendre la langue (étant un élément primordial à l'intégration) que ceux ayant migré volontairement en partant de motivations intrinsèques. Il sera ainsi intéressant d'observer ce lien auprès des migrantes de la présente étude.

En ce qui concerne les motivations plus « directes » à vouloir apprendre une seconde langue, c'est-à-dire plus ou moins « indépendamment » du projet migratoire, Gardner (1985 ; 1999) identifie deux formes de motivation. La première, appelée *motivation instrumentale*, a un but utilitaire reflétant par exemple le désir d'obtenir un emploi ou d'en améliorer les conditions. La seconde est appelée *motivation intégrative* et reflète le désir d'apprendre une seconde langue dans le but d'intégrer un groupe linguistique ciblé, dans le contexte présent, la société québécoise. Selon Amireault (2012), plus les migrants arrivés au Québec utilisent le français dans des endroits publics, plus ils trouveront le français important et plus ceux-ci éprouveront ainsi des motivations intégratives à apprendre cette langue.

Ainsi, dans cette étude, il sera question non seulement d'identifier les points de départ de la trajectoire d'appropriation du français de chaque participante ayant donné sens à l'apprentissage de la langue mais d'identifier également les éléments de motivation instrumentaux et intégratifs ayant incité ces mêmes individus à apprendre et perfectionner leur français tout au long de la trajectoire.

#### **1.4 Lieux d'appropriation langagière**

Les individus vont être amenés à développer leur trajectoire d'appropriation langagière dans différents contextes. Porquier (1995) et Spolsky (1989), définissent deux contextes dans lesquels la personne apprenant une seconde langue sera confrontée. Le premier est le milieu formel (guidé) où la langue est apprise dans une classe de langue. Le second est le milieu informel (naturel) où l'apprentissage se fait grâce au contact avec la population native au travers d'activités sociales telles que bénévolat, initiatives sociales,

travail en équipe etc. Amireault (2012) a observé que les migrants arrivés au Québec et devant apprendre le français recherchent avant tout des situations informelles où ceux-ci peuvent construire des relations personnelles avec les Québécois. En effet, c'est au travers de ces activités sociales que les migrants tisseront des liens avec la société d'accueil, intégreront ses valeurs et acquerront un sentiment d'appartenance (Ralalatlana et al., 2012), renforçant ainsi leur motivation à apprendre le français.

### **1.5 Obstacles entravant directement et indirectement l'appropriation langagière**

La littérature traitant en soi des obstacles ou des éléments facilitant la trajectoire d'appropriation de la langue semble relativement pauvre. Quelques auteurs proposent cependant quelques pistes d'obstacles spécifiques à l'appropriation langagière des femmes migrantes au Québec. Ces obstacles seront identifiés comme entravant soit *directement* ou *indirectement* l'appropriation de la langue (où les obstacles indirects représentent les obstacles liés au processus d'intégration du migrant).

#### **1.5.1 Obstacles affectant *indirectement* la trajectoire d'appropriation langagière**

Berry, Kim, Minde et Mok (1987) proposent la notion de stress d'acculturation (*acculturative stress*) causé par les événements de la vie courante et lié aux diverses interactions interculturelles entre les migrants et la population locale. Cependant, nous nous en tiendrons à l'appellation « *obstacles indirects à l'appropriation de la langue française* » pour obtenir un parallèle plus évident avec la notion « *d'obstacles directs à l'apprentissage de la langue.* »

Concernant donc les obstacles indirects à l'apprentissage du français, Ralalatlana, et al. (2012, p. 99) rapportent par exemple que « *la rupture avec le pays d'origine, la confrontation avec les valeurs de l'immigrant et la valeur de la société d'accueil, sont autant de facteurs qui ont des répercussions sur le processus d'apprentissage de la langue française* ». De même, la perte du statut social, l'isolement et la pauvreté (Cardu et Sanschagrin, 2002), sont tous des obstacles à l'intégration socioprofessionnelle des migrantes qui auraient indirectement des répercussions sur l'apprentissage de la langue.

Finalement, un dernier obstacle mais pas des moindres représente la pression à parler couramment la langue du pays ainsi que sa langue maternelle et à suivre également les mœurs de la culture d'accueil sans toutefois abandonner celles de sa culture natale (Rodriguez, Myers, Bingham Mira, Flores, & Garcia-Hernandez, 2002).

### 1.5.2 Obstacles affectant directement l'appropriation langagière

En ce qui concerne les obstacles entravant l'appropriation de la langue de façon directe dans le contexte québécois, Amireault (2012) présente quelques aspects liés aux barrières langagières. En effet, selon cet auteur, même si certains migrants au Québec maîtrisent passablement bien le français, ceux-ci sont cependant confrontés à la barrière langagière lorsqu'ils se trouvent en compagnie de Québécois. Certaines de ces difficultés sont liées à la rapidité du débit, à l'accent québécois ou aux expressions typiquement québécoises entravant la compréhension du français québécois amenant plusieurs de ces migrants à perdre confiance face à leurs moyens linguistiques nouvellement appris (Amireault, 2012). Aussi, les difficultés plus techniques liées à la barrière langagière, telles « *la prononciation, l'utilisation du vocabulaire approprié et la spontanéité du discours oral [représentent] des défis pour plusieurs nouveaux arrivants* » (Amireault, 2012, p. 59-60).

Un autre élément faisant directement obstacle à l'apprentissage de la langue est l'âge des migrants. En effet, Ralalathana et al. (2012, p. 99) émettent que cet élément représente un obstacle à l'apprentissage du français des femmes migrantes, étant donné qu'il faille à celles-ci de « *revenir à tous les mécanismes liés à l'apprentissage, tels que la concentration, l'assiduité aux cours, la révision aux notes et la participation en classe, par exemple* ».

De même, ces auteurs observent que la perte du capital social (amis et famille restés dans le pays d'origine) qui, en temps normal représente un fort soutien pour la garde des enfants en bas âge aidant la migrante à se concentrer sur son apprentissage de la langue, peut avoir des répercussions sur le processus d'apprentissage de la langue française (Ralalathana et al., 2012).

Aussi, Amireault (2012, p. 65) parle du fait que les migrants ayant participé à son étude « *sont conscients de l'importance du français pour les Québécois* ». Cet aspect lié spécifiquement au contexte québécois pourrait représenter soit un obstacle, soit un élément facilitateur suivant la perception de la personne interrogée.

### 1.6 Stratégies et ressources utilisées face aux obstacles à l'appropriation langagière

Afin de faire face aux défis du processus migratoire, Cesari Lusso (1998) parle de notions de *ressources internes et externes*. Cet auteur définit la notion de ressources comme « *des éléments de l'environnement 'intérieur ou extérieur' qui peuvent être mobilisés pour faire face aux défis* » (Cesari Lusso, 1997, p. 79-80, In Cesari, 1998). Quant à la notion de défi, celle-ci est définie comme « *situation dans laquelle l'individu doit faire face à une demande perçue comme stressante mais qui donne la possibilité d'élargir ses propres compétences et potentialités. Les issues positives du défi demandent la mobilisation de*

*ressources internes et/ou externes à l'individu* » (Cesari Lusso, 1997, p.79-80, In Cesari, 1998).

Aussi, Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis et Gruen (1986) exposent une théorie des stratégies de coping présentant les différentes stratégies utilisées lorsqu'un individu doit faire face à une situation stressante. En effet, ces auteurs ont identifié huit stratégies différentes. La première stratégie est la stratégie de *résolution de problème* impliquant une recherche d'informations et la mise en place d'un plan. La seconde est l'adoption d'un *esprit combatif* où la personne lutte et tient bon face à la source de stress. La troisième est la *prise de distance ou la minimisation des menaces* (e.g. en faisant « comme si de rien n'était »). La quatrième stratégie est la *réévaluation positive de la situation* (e.g. en se disant qu'on est ressorti plus fort de la situation). La cinquième est l'*acceptation de la responsabilité de la situation*. La sixième est la *stratégie de fuite-évitement* (e.g. en évitant tout contact social ou en essayant de se sentir mieux en buvant de l'alcool). La septième est la *recherche d'un soutien social* et finalement la huitième est la *maîtrise de soi* (e.g. en gardant ses sentiments pour soi et en contenant ses impulsions ; Folkman et al., 1986; Paulhan, 1992).

L'efficacité des stratégies de coping vont dépendre fortement du contexte dans lequel celles-ci sont utilisées, ce qui suggère qu'il n'y a pas de stratégies efficaces en soi (Paulhan, 1992). Cependant, il a été identifié dans plusieurs contextes que les stratégies de coping actives (e.g. résolution de problème ; esprit combatif ; recherche de soutien social) étaient plus efficaces que les stratégies dites passives (e.g. prise de distance ; fuite-évitement ; réévaluation positive de la situation ; Paulhan, 1992).

## **1.7 Facilitateurs**

Jeanneret (2010) évoque le fait que pour que le projet d'appropriation langagière puisse perdurer, il est nécessaire de rencontrer des éléments de motivation tout au long de la trajectoire. Similairement, Gardner (1985) parle d'expériences positives vécues lors de l'apprentissage de la langue qui vont renforcer la confiance en soi qui va à son tour servir d'élément motivationnel pour apprendre la langue seconde. Ce sont ces éléments motivationnels qui vont ici être identifiés comme représentant des *facilitateurs* à l'appropriation langagière.

## **2. PROBLÉMATIQUE - QUESTIONS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE**

Dans cette étude, il s'agira tout d'abord d'identifier la nature des différents éléments constituant et définissant la trajectoire d'appropriation langagière des migrantes interrogées et ce, sur la base des questions présentées ci-dessous. En effet, il a pu être constaté au travers de la littérature vue ci-dessus, que les différents types d'éléments ayant lieu au travers de la trajectoire d'appropriation langagière n'avaient encore jamais été précisément identifiés. Le premier but de cette étude sera ainsi d'identifier concrètement la spécificité de ces éléments. Un second but sera aussi d'identifier l'influence que pourrait avoir le contexte québécois sur la trajectoire d'appropriation des participantes, ce qui sera mis en évidence au travers de la dernière question.

Dans un deuxième temps, le but sera d'identifier l'influence que ces éléments de trajectoire ainsi que le contexte québécois exercent sur l'appropriation du français et l'identité des participantes de cette étude. En effet, dans les hypothèses présentées ci-dessous, il est supposé que certains éléments de trajectoire amèneraient des réaménagements identitaires plus favorables que d'autres. Ces réaménagements favorables se caractériseraient non seulement par l'adoption d'une stratégie d'acculturation de type intégration, mais aussi par le fait d'atteindre la phase d'ouverture ou de souvenir dont parle Métraux (2011) sans rester bloqué à la phase de fermeture. Voici donc dans ce qui suit, les hypothèses qui ont été définies pour cette étude.

D'après Chirkov (2007) et Hyman (2001) ayant observé que les individus s'adaptent mieux et étaient en meilleure santé s'ils migraient à partir de motivations intrinsèques, nous posons la première hypothèse (1a), supposant que plus les migrantes sont issues de migrations volontaires, plus celles-ci vivront des réaménagements identitaires favorables à l'appropriation du français. Aussi, partant de ce qu'Amireault (2012) remarque concernant le fait que les migrants trouveront le français plus important en éprouvant des motivations intégratives, nous émettons l'hypothèse 1b, que plus les migrantes éprouveront de motivations intégratives, plus celles-ci vivront de réaménagements identitaires favorables à l'appropriation de la langue.

Comme il fut observé par Ralalatiiana et al. (2012), les lieux informels permettant de tisser des liens avec la population locale et d'acquérir un sentiment d'appartenance, renforceraient la motivation des migrants à apprendre le français. Nous posons alors l'hypothèse numéro 2 que plus les migrantes fréquenteront de lieux informels, plus celles-ci vivront de réaménagements identitaires favorables à l'appropriation de la langue.

En ce qui concerne les ressources et stratégies utilisées pour faire face aux obstacles, nous emprunterons la théorie des stratégies de coping de Folkman et al. (1986), pour poser l'hypothèse numéro 3 suggérant que plus les stratégies identifiées par rapport aux obstacles seront de nature active, plus les migrantes arriveront à surmonter les obstacles et vivront des réaménagements identitaires favorables à leur appropriation du français. Lors de la présentation des résultats, la notion de stratégie sera utilisée dès qu'une stratégie de coping selon Folkman et al. (1986) sera identifiée. Les notions de ressources internes et externes de Cesari Lusso (1998) incluront cependant non seulement les stratégies de coping, mais aussi les autres formes de ressources ne faisant pas spécifiquement référence à la catégorisation de Folkman et al. (1986).

Comme peu de littérature a été identifiée par rapport aux éléments facilitateurs lors de l'appropriation langagière, nous feront appel au sens commun et poserons librement la quatrième hypothèse suggérant que plus les migrantes rencontreront d'éléments facilitateurs, plus celles-ci vivront des réaménagements identitaires favorables à leur appropriation du français.

La dernière hypothèse est liée au contexte particulier du Québec où le français est considéré comme faisant partie des valeurs fondamentales de cette province. Ainsi nous poserons comme cinquième hypothèse, que ce contexte particulier exercera une certaine influence sur la trajectoire d'appropriation du français des migrantes, ainsi que sur leur identité.

Dans ce qui suit est présenté un résumé des questions et hypothèses posées :

1a) Quelles sont les motivations ayant poussé les femmes migrantes à entreprendre leur projet migratoire, donnant sens par la suite à l'apprentissage de la langue française (ce qui amène ainsi à chercher les *Points de départ de trajectoire* des migrantes) ?

**Hypothèse 1a :** Plus les migrantes sont issues de migrations volontaires, plus celles-ci seront amenées à vivre des réaménagements identitaires favorables à l'appropriation du français.

1b) Quelles sont les motivations ayant poussé les femmes migrantes à débiter ou continuer leur apprentissage de la langue française et ce, « indépendamment » du projet migratoire (ce qui amène à chercher les *Motivations instrumentales et intégratives à apprendre le français*) ?

**Hypothèse 1b:** Plus les migrantes éprouveront de motivations intégratives, plus celles-ci vivront de réaménagements identitaires favorables à l'appropriation de la langue.



- 2) Quels sont les *milieux formels et informels* fréquentés par les migrantes lors de leur trajectoire d'appropriation langagière ?

**Hypothèse 2:** Plus les migrantes fréquenteront de lieux informels, plus celles-ci vivront de réaménagements identitaires favorables à l'appropriation de la langue.

- 3) Quels sont les obstacles entravant directement la trajectoire d'appropriation langagière et les formes de stratégies et ressources mises en œuvre pour surmonter ces obstacles ?

**Hypothèse 3:** Plus les ressources ou stratégies identifiées par rapport aux obstacles seront de nature active (vs. passive), plus les migrantes arriveront à surmonter les obstacles, et vivront des réaménagements identitaires favorables à leur appropriation du français.

- 4) Quels sont les éléments ayant facilité l'appropriation du français (*Facilitateurs à l'appropriation langagière*) ?

**Hypothèse 4:** Plus les migrantes rencontreront d'éléments facilitateurs, plus celles-ci vivront de réaménagements identitaires favorables à leur appropriation du français.

- 5) Quelle influence le contexte québécois aura sur la trajectoire langagière des participantes ?

**Hypothèse 5:** Le fait que le français soit considéré comme valeur fondamentale du Québec opérera une certaine incidence sur la trajectoire d'appropriation du français des migrantes.

### 3. MÉTHODOLOGIE

#### 3.1 Méthode utilisée

La méthodologie utilisée se base principalement sur la méthode de l'entretien compréhensif de Kaufman (2011). Ceci implique que l'enquêteur s'engage activement dans les questions qu'il pose aux interviewés et que l'interprétation des réponses représente un des éléments clés. Aussi, cette méthode implique que l'objet d'étude est construit tout au long du processus de recherche à partir d'une élaboration théorique fondée à partir d'hypothèses forgées sur le terrain. C'est de cette élaboration qu'en ressort peu à peu une théorie émergeant des données analysées (Kaufmann, 2011).

#### 3.2 Démarche pour définir et sélectionner l'échantillon

Le recrutement des participantes s'est effectué au travers d'un organisme pour migrants à Montréal, ainsi qu'au travers du bouche à oreille. L'échantillon est ainsi composé de six femmes latino-américaines, migrantes de première génération âgées de 34 ans en

moyenne ( $M = 34$  ;  $SD = 2.45$ ) et ayant toutes comme langue natale l'espagnol. Ces six femmes ont toutes un statut de résidente permanente<sup>2</sup> et ont toutes un niveau d'éducation universitaire. Les participantes sont arrivées au Québec il y a en moyenne 4.5 ans ( $M = 4.5$  ;  $SD = 1.6$ ) et le critère de sélection était que celles-ci soient arrivées au Québec depuis au moins deux ans afin d'avoir eu le temps d'acquérir un niveau de français fonctionnel (niveau 2/3 ou 3/3 mesuré par le MICC) ayant permis à leur trajectoire d'appropriation langagière de se développer ou au moins de débiter suffisamment pour pouvoir apporter assez d'éléments à analyser. Toutes les participantes avaient cependant acquis un niveau 3/3 de français entre 2003 et 2012. Dans la section 3.7 présentant les biographies des participantes, seront présentées les observations de l'enquêtrice durant les entretiens pour permettre de différencier plus finement le niveau de français oral des six participantes afin d'obtenir un indice à propos de l'appropriation langagière de chacune d'elles.

La moyenne d'années pendant laquelle les participantes ont appris le français est de 8 ans ( $M = 8.1$  ;  $SD = 3.8$ ). L'anglais a été identifié comme autre langue seconde pour quatre des participantes. Trois des participantes sont mariées et trois sont célibataires, incluant une mère monoparentale. Trois d'entre elles ont un enfant et une a deux enfants ce qui constitue pour l'ensemble de ces enfants une moyenne d'âge de 4 ans ( $M = 4$  ;  $SD = 4.1$ ). Les participantes habitant toutes sur l'île de Montréal ont été contactées par téléphone et ont toutes accepté de participer à l'étude à titre bénévole.

### **3.3 Entretien**

Les entretiens qui étaient semi-structurés durèrent en moyenne 60 minutes et furent audio-enregistrés à l'aide d'un magnétophone. Ceux-ci se déroulèrent durant le mois de décembre 2012 au domicile ou au bureau des participantes dans les deux semaines suivant l'appel téléphonique les ayant contactées en premier lieu. Préalablement à l'entretien, le formulaire de consentement fut présenté et signé par chaque participante (cf. annexe 2) tout comme la fiche d'informations qui fut complétée pour chacune d'entre elle (cf. annexe 1).

### **3.4 Canevas d'entretien**

Un canevas d'entretien a été confectionné dans le but de répondre aux questions et hypothèses de recherche (cf. annexe 1). Le but était de partir d'une question générale demandant aux participantes de raconter leur trajectoire d'appropriation langagière depuis le début de leur apprentissage du français jusqu'à la date de l'entretien en les encourageant à

---

<sup>2</sup> Un résident permanent est « une personne ayant légalement immigré au Canada, mais qui n'est pas encore citoyen canadien » (Citoyenneté et Immigration Canada, 2013).

mentionner entre autres les motivations à apprendre le français, les difficultés rencontrées et les ressources mises en œuvres pour surmonter ces obstacles. Les autres questions sont des questions guides permettant de relancer les participantes sur des aspects n'ayant peut-être pas été suffisamment approfondis, et permettant de mieux comprendre les différents éléments constituant leur trajectoire d'appropriation du français, tels que les motivations à apprendre le français (question 1a), les types de lieux où les participantes ont appris le français (question 2, 6a), les événements ayant influencé l'appropriation langagière (obstacles ou facilitateurs - question 2 et 6), les ressources pour se sortir des situations difficiles (question 6b), ou encore pour comprendre les réaménagements identitaires s'étant effectués (question 1b, 3). Les questions 4, 5 et 7 étaient destinées à évaluer d'autres éléments en lien avec les questions de recherche, mais qui s'en éloignaient un peu trop pour en faire des objets d'analyse plus poussée (et pouvant faire l'objet d'une autre étude). Les réponses à ces questions n'ont en général ainsi pas été prises en considération dans l'analyse.

### **3.5 Difficultés rencontrées lors de l'entretien**

Les difficultés rencontrées durant l'entretien étaient de différents types. La difficulté la plus courante était celle liée à la barrière linguistique amenant certaines participantes à éprouver davantage de difficulté que d'autres par rapport à l'expression de leurs idées, de leurs sentiments et aussi parfois à comprendre l'enquêtrice ou à s'en faire comprendre. Pour contrer cet obstacle, les participantes utilisaient souvent le non-verbal pour faciliter la communication et l'enquêtrice les aidait aussi à trouver les mots qu'elles cherchaient.

La question d'asymétrie liée à la position chercheur / participant, ou à la question de l'expertise de la langue (langue maternelle pour l'enquêtrice / langue seconde pour les participantes) ou encore liées à la position migrant / non-migrant (l'enquêtrice pouvant possiblement se faire percevoir comme une personne locale) pouvaient également représenter un autre élément d'influence sur les perceptions des participantes ayant pu affecter la qualité de leurs réponses lors des entretiens. Cependant, pour essayer de neutraliser ces types d'asymétrie, l'enquêtrice se présenta auprès de toutes les participantes comme migrante venant de Suisse et étant intéressée par cet objet de recherche car ayant elle-même vécu plusieurs expériences d'appropriation de différentes langues.

### 3.6 Outils d'analyse

Après avoir retranscrit les entretiens dans leur intégralité (cf. annexe 5), et changé le nom de chaque participante et des membres de leur famille pour conserver leur anonymat, le corpus fit l'objet d'une analyse de contenu selon la méthode de Blanchet et Gotman (2007).

Ainsi, une analyse thématique transversale (horizontale) auprès des six entretiens fut d'abord effectuée pour en extraire dans un premier temps les différents types d'éléments affectant *directement* la trajectoire d'appropriation du français tels que présentés dans la problématique. Dans un deuxième temps, d'autres éléments ayant émergé de l'analyse transversale ont été identifiés tels que les sentiments éprouvés face aux obstacles et facilitateurs et aidant à rendre compte des différents réaménagements identitaires vécus par les participantes.

Concernant les éléments affectant *indirectement* la trajectoire d'appropriation langagière et étant en lien avec le processus de migration, il a été décidé que ceux-ci ne seraient pas présentés dans cette section afin de garder le lecteur centré sur les éléments affectant directement l'appropriation langagière, qui sont déjà bien nombreux. Cependant, les résultats des éléments influençant indirectement la trajectoire des participantes peuvent être consultés en annexe 4.

Une seconde analyse, cette fois-ci verticale fut ensuite conduite au travers de l'entretien d'une des six participantes (i.e. Alexia) ayant vécu une trajectoire spécialement riche en éléments identifiés lors de l'analyse transversale et ayant provoqué des réaménagements identitaires particulièrement favorables à l'appropriation du français. Il fut alors question d'identifier non seulement les éléments ayant *directement* influencé l'appropriation du français de cette participante tout au long de sa trajectoire, mais d'identifier également les éléments ayant *indirectement* influencé son apprentissage du français (faisant partie du processus migratoire).

Une analyse globale des éléments saillants de la trajectoire d'appropriation des autres participantes peut cependant être consultée dans l'annexe 3.

### 3.7 Biographie des participantes et observations durant l'entretien

Afin que le lecteur puisse obtenir une brève image de chaque participante afin de mieux contextualiser la lecture des résultats présentés dans la section suivante, une brève biographie de chacune d'elles est présentée dans ce qui suit. Aussi, suivant la description de chaque biographie, seront exposées les observations effectuées par l'enquêtrice lors de l'entretien par rapport au français oral des participantes (avec des exemples de tours de

paroles en parenthèse). Ces observations constitueront un indice pour différencier les niveaux d'appropriation du français des migrantes permettant ainsi d'amener certains éléments de réponses aux hypothèses présentées.

### **1) Sofia**

Sofia est d'origine latino-américaine et est venue s'installer au Québec il y a un peu moins de cinq ans pour rejoindre son conjoint également migrant du même pays et qui se trouve à Montréal depuis une dizaine d'années. Ils ont ensemble un jeune enfant qui est né au Québec. La langue maternelle de Sofia est l'espagnol et elle parle l'anglais de niveau intermédiaire. Sofia a débuté ses cours de français il y a une quinzaine d'années à l'Alliance française avant d'immigrer à Montréal où elle a continué la francisation. Au moment de l'étude, elle est en recherche de travail.

Durant l'entretien, Sofia avait parfois des difficultés à s'exprimer en français, tel qu'à trouver certains mots (e.g. 356) ou à bien structurer ses phrases (e.g. 344). On ressentait parfois de la frustration de sa part à ne pas trouver les mots désirés (e.g. 332). Cependant, même si Sofia ne trouvait pas les mots qu'elle désirait exprimer, elle semblait cependant ne jamais se décourager et utilisait à plusieurs reprises des mots d'espagnol pour exprimer les mots de français qui lui étaient inconnus (e.g.166). De façon générale, Sofia semblait bien comprendre ce qui lui était dit.

### **2) Cristina**

Cristina est d'origine d'Amérique latine et est venue immigrer seule avec son fils à Montréal il y a un peu plus de cinq ans pour trouver une situation économique et politique plus favorable pour elle et son fils, qui a maintenant un peu plus de dix ans. Sa langue maternelle est l'espagnol et elle a commencé à apprendre le français quelques mois après son arrivée à Montréal. Cristina est en recherche d'emploi au moment de l'étude.

Durant l'entretien, Cristina semblait avoir un peu plus de difficulté à s'exprimer en français que Sofia surtout pour trouver ses mots (e.g. 66), pour exprimer ses idées (e.g. 74), ainsi que ses sentiments (e.g. 102). Cependant, de façon générale, Cristina semblait bien comprendre les questions de l'enquêtrice et ne se décourageait pas aisément lorsqu'elle semblait avoir des difficultés à trouver ses mots ou à exprimer ses idées.

### **3) Stefania**

Stefania est originaire d'Amérique latine et a immigré seule il y a environ trois ans pour des raisons économiques à Montréal, où elle a rencontré son conjoint québécois. Sa langue maternelle est l'espagnol et elle a commencé ses premiers cours de français deux années avant son arrivée à Montréal, lorsqu'elle était encore dans son pays d'origine. Stefania

a ensuite continué la francisation à Montréal et est au moment de l'étude en recherche d'emploi.

Durant l'entretien, Stefania semble utiliser un vocabulaire plus élaboré que Cristina et Sofia, lui permettant généralement de s'exprimer plus librement et clairement par rapport à ses idées. Stefania montrait aussi une bonne appropriation du français québécois par l'utilisation d'expressions québécoises que l'enquêtrice ne saisissait pas toujours au premier abord (e.g. 244).

#### **4) Georgina**

Georgina a immigré d'Amérique latine il y a un peu moins de 10 ans avec son mari pour des raisons économiques afin de s'installer à Montréal où leur fils de quelques mois est né. La langue maternelle de Georgina est l'espagnol. Elle a commencé la francisation quelque mois avant son arrivée à Montréal dans son pays d'origine et a continué ensuite les cours à Montréal. Georgina est passée par plusieurs petits emplois avant de pouvoir bien maîtriser le français et de pouvoir enfin travailler dans un emploi se trouvant dans son domaine. Dans le travail où elle se trouve au moment de l'étude, elle consulte autant dans la langue espagnole que française.

Durant l'entretien, Georgina utilise un vocabulaire relativement élaboré, surtout par rapport aux sentiments éprouvés comparé aux trois participantes précédentes. Cependant, elle semble avoir parfois quelques difficultés par rapport à la conjugaison (e.g. 58) ou au vocabulaire (e.g. 94), ce qui n'entrava néanmoins pas la compréhension durant l'entretien.

#### **5) Aurélia**

Aurélia a immigré seule d'Amérique latine pour venir à Montréal il y a un peu moins de cinq ans pour une raison de curiosité ainsi qu'une volonté de changement. La langue maternelle d'Aurélia est l'espagnol et elle parle aussi couramment l'anglais. Elle a commencé la francisation huit ans avant son immigration et a ensuite continué les cours lors de son arrivée à Montréal. Elle a suivi une formation universitaire dans cette ville avant de commencer un travail dans lequel elle se trouve au moment de l'étude. Durant l'entretien, Aurélia semble s'exprimer de façon plus à l'aise et élaborée par rapport aux quatre participantes précédentes faisant très peu d'erreurs de vocabulaire ou de structure de phrase dans l'ensemble.

#### **6) Alexia**

Alexia est originaire d'Amérique latine et a immigré à Montréal dû à l'insécurité vécue dans son pays il y a environ cinq ans avec son mari, au moment de tomber enceinte. Sa langue maternelle est l'espagnol et elle parle aussi couramment l'anglais. Elle a appris le

français environ trois ans avant d’immigrer et a continué la francisation à son arrivée à Montréal. Elle a ensuite suivi une formation universitaire dans son domaine et s’est investie dans des projets bénévoles ainsi qu’un stage qui lui ont permis de trouver par la suite un travail dans son domaine dans lequel elle travaille au moment de l’étude depuis quelques temps. Alexia a deux jeunes enfants tout les deux nés à Montréal. Durant l’entretien, Alexia semble parler aussi couramment qu’Aurélia avec un vocabulaire apparemment tout aussi élaboré.

### **3.8 Niveau de français oral des participantes à partir des observations en entretien**

Comme il a pu être constaté dans la section 3.2, les participantes ont toutes atteint un niveau de français 3/3. Un des objectifs étant de rendre compte de l’influence des différents éléments de trajectoire et du contexte québécois sur les réaménagements identitaires favorisant ou non l’appropriation langagière, il a semblé judicieux d’utiliser ces observations effectuées durant l’entretien afin de rendre compte plus finement des différences d’appropriation du français (oral) des participantes. Sur la base des observations présentées, il semblerait ainsi qu’Alexia et Aurélia sembleraient avoir acquis le niveau de français oral le plus élaboré parmi les six participantes, suivies de Stefania et Georgina qui semblent avoir un niveau de français se rejoignant plus ou moins le même niveau, pour finir finalement par Sofia et Cristina.

Ce qui est intéressant de constater est le fait qu’Alexia et Cristina, ainsi qu’Aurélia et Sofia habitent au Québec depuis environ la même période de temps (cinq ans pour Alexia et six ans pour Cristina ; quatre ans pour Aurélia et Sofia) et qu’elles ont commencé à apprendre le français pratiquement au même moment (il y six ans pour Alexia et cinq pour Cristina ; il y a 12 ans pour Aurélia et 13 ans pour Sofia). Ceci suggère que ce n’est apparemment pas la durée d’apprentissage de la langue, ni la durée de séjour passée dans le pays d’accueil qui a un effet sur l’apprentissage de la langue, mais bien les éléments de trajectoire que les participantes rencontrent tout au long de leur trajectoire d’appropriation langagière.

## 4. RÉSULTATS

### 4.1 Analyse transversale

Dans cette analyse transversale seront présentés sous forme de tableaux les différents types d'éléments constituant la trajectoire d'appropriation langagière, ainsi que quelques extraits permettant d'illustrer certains de ces éléments. Les numéros de tours de paroles faisant références aux différents types d'éléments de trajectoire seront fournis pour que le lecteur puisse s'y référer s'il le désire. Aussi, il a paru important de présenter les sentiments éprouvés lors des obstacles rencontrés, car ces sentiments représentent un indice particulièrement important pour l'identification des réaménagements identitaires vécus par les participantes.

Des commentaires suivant chaque tableau permettront de décrire et de donner sens aux résultats obtenus tout en les mettant en lien avec la littérature. Étant donné qu'il est difficile de rendre compte des réaménagements identitaires uniquement au travers des tableaux présentés, et donc d'opérer un lien direct avec les hypothèses, nous utiliserons alors les observations liées au niveau de français oral des participantes durant les entretiens, comme indice indirect de la manifestation de ces réaménagements identitaires. C'est au travers de la section 4.1.4 présentant les sentiments vécus au travers des obstacles, ainsi qu'au travers de l'analyse verticale que seront identifiés plus clairement ces réaménagements identitaires et que pourra être opéré un lien plus clair avec les hypothèses posées.

#### 4.1.1 Motivations

*Motivations à immigrer ou point de départ de la trajectoire d'appropriation langagière*

Motivation à immigrer	Sofia	Cristina	Stefania	Georgina	Aurélia	Alexia
Personnes externes	X	X	X	-	-	X
Contexte socio/éco/politique	-	X	X	X	X	X
Volonté changement/curiosité	-	-	X	X	X	-
Autre	-	Facilité immigration	-	-	Annonce pour QC	-

Tableau 1 : Motivation à immigrer.

#### Commentaires :

En référence au tableau 1, trois différents points de départ de trajectoire ayant poussé les participantes à immigrer et par la suite à apprendre le français ont été identifiés.

La première forme de motivation venait d'une personne externe. Ainsi, la motivation venait pour Sofia de son mari (26) ; pour Cristina (14) et Stefania (8) de leurs amis vivant au Québec ; pour Stefania (80) de son conjoint et pour Alexia, de son patron québécois.



Le deuxième type de motivation était relié à la situation socioéconomique et politique du pays d'origine pour quatre participantes qui exprimaient un besoin de chercher une plus grande tranquillité, une meilleure situation économique et situation de travail (Cristina, 378 ; Stefania, 50 ; Georgina, 10, 30 ; Aurélia, 46 ; Alexia, 14).

La troisième forme de motivation venait d'une volonté de changement ou d'une simple curiosité pour trois des participantes (Stefania, 106 ; Georgina, 8 ; Aurélia, 44).

Finalement, une motivation à vouloir immigrer spécifiquement au Québec relevée par l'une des participantes (Cristina, 22) était que l'immigration dans cette province s'effectuait facilement d'après ce qu'elle avait entendu. Pour Aurélia, ce fut une annonce pour venir immigrer au Québec qui l'amena à penser à immigrer (48).

Comme il peut être constaté au travers de ces résultats, trois différents points de départ de trajectoire en commun ayant poussé les participantes à immigrer et par la suite à apprendre le français ont pu être identifiés. Il peut être constaté que les motivations enclenchées par une personne externe ou par le contexte sociopolitique ou économique sont de nature plus extrinsèque que la motivation provoquée par la curiosité ou une volonté de changement qui est de nature plus intrinsèque. Ainsi, reprenant ce que Hyman (2001) et Chirkov et al. (2007) observent et dont découle la première hypothèse, il peut être attendu que Sofia, Cristina et Alexia ayant des motivations de nature plus extrinsèque aient plus de mal à s'intégrer dans la société d'accueil et par conséquent à apprendre la langue française que Stefania, Georgina et Aurélia qui ont à la fois des motivations de forme intrinsèque et extrinsèque.

Le fait qu'Aurélia, Georgina et Stefania semblaient s'exprimer plus facilement en français au moment de l'entretien en comparaison à Cristina et Sofia, constituerait un indice possible que ces premières soit passées au travers de réaménagements identitaires plus favorables que ces deux dernières. Ceci appuierait alors l'hypothèse 1a suggérant que plus les migrantes seront issues de migrations volontaires, plus celles-ci seront amenées à vivre des réaménagements identitaires favorables à l'appropriation du français. Cependant, le fait qu'Alexia ait immigré à partir d'une motivation extrinsèque ne concorde pas avec cette hypothèse puisqu'elle est l'une des participantes s'exprimant apparemment le mieux en français.

### Motivation à apprendre la langue française

Catégorie de motivation	Motivation	Sofia	Cristina	Stefania	Georgina	Aurélia	Alexia
Instrumentale	Intérêt pour français avant projet d'immigrer au QC (pour regarder film, par curiosité, pour le plaisir)	X	-	X	X	X	-
	Migration QC	X	-	X	-	X	X
	Profession	-	X	-	X	-	X
	Diplôme Universitaire	-	-	-	-	X	-
Intégrative	Créer réseau social (au QC)	-	-	-	-	X	X
	Suivre ses amis (dans pays d'origine)	X	-	-	-	-	-

Tableau 2 : Motivation à apprendre la langue française.

### Commentaires :

Reprenant la catégorisation de Gardner (1985), on peut constater dans le tableau 2, la présence de quatre motivations instrumentales ainsi que de deux motivations intégratives à apprendre le français. Comme mentionné par Amireault (2012), dont découle l'hypothèse 1b, on peut s'attendre à ce qu'Aurélia et Alexia qui éprouvent toutes deux des motivations de type intégratif lorsque se trouvant à Montréal (en plus d'autres motivations instrumentales) seront amenées à trouver le français plus important et donc à se l'appropriier plus facilement que les autres participantes ayant éprouvé uniquement des motivations instrumentales (la motivation intégrative de Sofia qui est éprouvée dans son pays d'origine, ne pouvant pas être prise en compte dans ce contexte-ci). Le fait qu'Alexia et Aurélia sont celles ayant eu le plus de facilité à s'exprimer en français durant l'entretien constitue un indice que celles-ci ont dû passer au travers de réaménagements identitaires favorables à l'appropriation langagière, ce qui va ainsi dans le sens de l'hypothèse 1b suggérant que plus les migrantes éprouveront de motivations intégratives, plus celles-ci vivront de réaménagements identitaires favorables à l'appropriation de la langue.

Sont présentés dans ce qui suit, deux exemples repris de l'entrevue avec Aurélia illustrant respectivement une motivation de type instrumental et intégratif :

10 Aurélia : « *Quand j'étais à l'université [de Montréal], le français c'était comme juste comme il faut / il fallait que on apprenait le français pour avoir le diplôme [de finance] alors je l'ai appris* ».

72 Aurélia : « *La vérité c'est que j'ai fait la francisation parce que je me sentais tellement seule' je ne savais pas quoi faire. Je n'avais pas d'amis, je ne connaissais personne ici alors j'ai dit ok, je prends les cours de français pour connaître des gens* ».

Il peut alors être attendu que la motivation intégrative à *vouloir* apprendre le français afin de pouvoir rencontrer des gens encouragera certainement plus Aurélia à s'appropriier le français que la motivation instrumentale, où le français est perçu comme un devoir ou quelque chose qu'*il faut* apprendre.

### 4.1.2 Lieux d'apprentissage du français

#### *Lieux formels*

Lieux formels	Sofia	Cristina	Stefania	Georgina	Aurélia	Alexia
Pays d'origine – Alliance française (ou autre)	X	-	X	X	X	X (autre)
Montréal – Francisation (temps partiel ou complet)	X	X	X	X	X	X

Tableau 3 : Lieux formels.

#### **Commentaires :**

Il peut être constaté au travers du tableau 3 que toutes les participantes ont suivi des cours dans des lieux formels et toutes, sauf Cristina ont appris le français préalablement à leur arrivée au Québec dans leur pays respectif, pour la majorité à l'Alliance française. Suite à cela, toutes les participantes ont intégré des cours à temps partiel ou à temps complet après être arrivées à Montréal. Le fait que Cristina ait un niveau de français relativement plus faible par rapport aux autres participantes pourrait être en partie expliqué par le fait qu'elle ne connaissait pas le français lors de son arrivée à Montréal. Cela l'aurait alors possiblement amenée à rencontrer davantage de difficultés par rapport à l'appropriation du français que les autres participantes.

#### *Lieux informels*

Lieux informels	Sofia	Cristina	Stefania	Georgina	Aurélia	Alexia
Quotidien (TV, radio, magasins, parler avec amis ou chum québécois)	X	X	X	-	-	X
Formation collégiale ou universitaire	-	-	X	X	X	X
Travail	-	-	-	X	X	X
Stage	-	-	-	X	-	X
Bénévolat	-	-	-	-	-	X
Jumelage	-	-	-	-	X	-
Atelier de recherche en emploi	-	-	X	-	-	-

Tableau 4 : Lieux informels.

#### **Commentaires :**

Sept lieux informels ont été identifiés comme il peut être constaté au travers du tableau 4. Il peut être observé que si toutes les participantes ont suivi des cours de français dans des lieux formels avant ou après leur arrivée à Montréal, certaines d'entre elles comme Alexia ont pratiqué leur français dans davantage de milieux informels que d'autres, telles que Sofia ou Cristina. Cette observation semble alors aller dans le sens de l'hypothèse numéro 2, supposant que plus les migrantes fréquenteront des lieux informels, plus celles-ci vivront de réaménagements identitaires favorables à l'appropriation de la langue, puisque c'est chez Alexia (suivie respectivement par Aurélia, Stefania et Georgina) qu'il a été observé le plus de facilité à s'exprimer en français. Ceci représenterait alors un indice que des réaménagements favorables à l'appropriation du français ont été vécu chez ces participantes, particulièrement

chez Alexia. En effet, reprenant ce qu'énoncent Jeanneret (2010) et Ralalatlana et al. (2012) par rapport au fait que c'est au travers des lieux informels que les individus expérimenteront certains réaménagements identitaires, on peut alors s'attendre à ce qu'il en soit observé davantage chez Alexia, ainsi que chez Stefania, Georgina, Aurélia, que chez Sofia et Cristina.

### 4.1.3 Obstacles

#### *Obstacles à l'appropriation langagière*

<b>Obstacles appropriation langagière</b>	<b>Sofia</b>	<b>Cristina</b>	<b>Stefania</b>	<b>Georgina</b>	<b>Aurélia</b>	<b>Alexia</b>
Barrières langagières	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
Commentaires (ou comportements non-verbaux) blessants lié au français/accent	<b>X</b>	-	<b>X</b> (Grimaces)	<b>X</b>	<b>X (Impatience sur niveau de français)</b>	<b>X</b>
Peurs de ce que les autres pensent sur la façon de parler	-	-	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
Pression (int/ext) pour parler français	-	<b>X (externe)</b>	-	-	<b>X (interne)</b>	<b>X (externe)</b>
Devoir s'occuper de ses jeunes enfants	-	<b>X</b>	-	-	-	<b>X</b>
Découragements des profs	-	-	-	<b>X</b>	-	<b>X</b>
Confrontation à réalité de la langue QC	-	-	<b>X</b>	-	-	<b>X</b>
Faible exposition au français dans pays d'origine	-	-	-	<b>X</b>	-	<b>X</b>
Processus migration	<b>X</b>	-	-	-	-	-
Age des participantes	-	-	<b>X</b>	-	-	-

Tableau 5 : Obstacles à l'appropriation langagière.

#### **Commentaires :**

Dix obstacles entravant directement l'appropriation de la langue ont été identifiés (c.f. tableau 5). Comme il peut être constaté, l'obstacle le plus récurrent pour toutes les participantes représente les barrières langagières qui a fait l'objet d'une analyse plus détaillée et qui sera présenté dans le tableau suivant. Les commentaires ou comportements non-verbaux blessants liés aux français ou à l'accent des participantes fut ensuite l'obstacle le plus récurrent suivi par les peurs liées à ce que les autres pensent sur la façon de parler des participantes.

La pression (interne ou externe) à parler le français va dans le sens de ce qu'Amireault (2012) a pu observer chez les migrantes de son étude qui étaient conscientes de l'importance du français pour les Québécois. Ceci soutient également l'hypothèse numéro 5 suggérant le fait que comme le français est considéré comme valeur fondamentale au Québec, cette langue semblerait effectivement avoir une certaine incidence sur la trajectoire d'appropriation du français des migrantes. Ceci pourra également être constaté plus en détail lors de l'analyse verticale de l'entretien d'Alexia. Aussi, l'obstacle lié au fait de « devoir s'occuper de ses jeunes enfants » soutient ce que Ralalatlana et al. (2012) mentionnaient plus tôt à propos de la

perte de soutien social empêchant les migrantes (ici, Cristina et Alexia) à se focaliser sur leur apprentissage de la langue, dont voici un extrait :

166 Cristina : « *Des fois pour une personne c'est plus facile [d'apprendre le français], mais pour moi : des fois [il y a] beaucoup de choses dans le même temps, je dis non, parce que je dois travailler, mon fils : la responsabilité toujours' »*

Finalement, comme énoncé par les mêmes auteurs, l'âge fut aussi identifié comme un obstacle à l'appropriation du français ici par Stefania (937).

De façon générale, il peut être constaté qu'Alexia est la participante ayant fait face aux plus d'obstacles (i.e. huit) comparée à Stefania et Georgina (i.e. cinq obstacles), à Aurélia (i.e. quatre obstacles) et à Sofia et Cristina (i.e. trois obstacles). En lien avec ce qui est énoncé par Cesari Lusso (1998) plus haut, les conséquences des défis ou obstacles rencontrés sont étroitement liées aux ressources utilisées à la suite de ceux-ci. Même s'il pouvait donc être au premier abord pensé qu'Alexia (étant la participante ayant passé au travers du plus d'obstacles) est celle qui aurait peut-être le plus de difficultés à s'approprier la langue, ce n'est au contraire que lorsque les ressources utilisées seront identifiées que des conséquences positives ou négatives pourront être réellement observées par rapport à l'appropriation de la langue de chaque participante, ce qui pourra être constaté dans la section 4.1.5.

### *Barrière langagières*

<b>Catégories de barrières langagières</b>	<b>Sofia</b>	<b>Cristina</b>	<b>Stefania</b>	<b>Georgina</b>	<b>Aurélia</b>	<b>Alexia</b>
Incompréhension de la participante	X	X	X	X	X	X
Exprimer mots, idées, phrases	X	X	X	X	X	X
Exprimer émotions	X	X	X	X	X	X
<b>Types de barrières langagières</b>						
Accent québécois - Arrivée	X	- («bar. lang.»)	X	X	X	X
Comprendre expressions / blagues	-	-	-	X	-	X
Québécois parlant vite	X	X	X	-	X	X
Difficultés lexicales (voc, profession)	X	X	-	X	X	X
Difficultés de grammaire ou de conjugaison	X	X	-	X	X	X
Prononciation	X	-	X	X	X	-
Conversation téléphonique	-	X	X (voir FAC)	-	X	X
Fluidité	X	X	X	X	X	X
Autre	-Accents migrants	-Changement d'une langue à l'autre	-Comprendre émotions -Mélange français/anglais	-	-	-

Tableau 6 : Barrières langagières.

## Commentaires :

Comme les barrières langagières représentent l'obstacle à l'appropriation langagière le plus récurrent chez les participantes, il a été jugé intéressant de se pencher plus profondément sur cet élément. Comme il peut être constaté au travers du tableau 6, trois catégories de barrières langagières ont pu être identifiées. Chacune de ces catégories a une couleur qui est reliée aux différents types de barrières auxquels la catégorie est associée. Il y a cependant certains types de catégories qui peuvent être associés à plusieurs catégories de barrières langagières. Par exemple, dans le cas des barrières langagières rencontrées lors d'une conversation téléphonique, la difficulté à se faire comprendre, tout comme la difficulté à exprimer des mots, des idées, des phrases ou encore ses émotions peuvent toutes se manifester lors de cette situation. Cependant, la catégorie qui a été liée à ce type de barrière (i.e. difficulté à exprimer des mots, des idées ou des phrases) est celle qui a été observée le plus fréquemment chez les participantes lors de l'analyse.

Les résultats identifiés ici recourent ce qu'observe Amireault (2012) par rapport à la confrontation aux barrières langagières vécues par les migrantes. En effet, similairement à ce que mentionne cet auteur, les participantes de cette étude ont éprouvé des barrières langagières liées à la compréhension du français québécois, à la prononciation, à l'utilisation du vocabulaire approprié, tout comme des difficultés liées à la spontanéité du discours oral qui recourent les trois catégories identifiées dans le tableau 6. Les difficultés de compréhension liées à l'accent québécois (dès l'arrivée au Québec), à la rapidité du débit ou aux expressions typiquement québécoises qui ont émergé à la suite de l'analyse des types de barrières langagières soutiennent également ce qu'Amireault (2012) observe. La seule difficulté liée à l'expression de la langue et qui n'avait apparemment pas encore été identifiée dans la littérature au sein de ce contexte précis, était les difficultés liées à la grammaire ou à la conjugaison française tout comme la difficulté à parler au téléphone qui était aussi un élément saillant auprès des participantes (identifié auprès de quatre d'entre elles).

Voici trois exemples illustrant les trois catégories de barrières langagières et représentant respectivement les difficultés de compréhension, les difficultés liées à l'expression des mots, idées et phrases, ainsi que les difficultés liées à l'expression des émotions :

124 Alexia : « *Parfois c'était tellement drôle' parfois je comprenais tout' parfois pas' euh : c'était comme appeler : rappeler :, il y a eu des erreurs etc. peut-être que je me présentais à un rendez-vous plus tôt' ou la journée qui n'était pas la journée etc. ».*

58 Georgina : « Même pour demander un couteau, je me rappelle très bien de de, m' j'ai besoin de / moi je faisais le signe' et la personne elle était, mais c'est quoi ça' je comprends pas' (rire) et puis la personne prenait quelque chose, couteau' / ah oui, oui, oui (rire) ».

140 Cristina : « C'est difficile de m'exprimer quand j'étais fâchée NON' c'est pas ma facture' ».

#### 4.1.4 Sentiments vécus lors des obstacles rencontrés et réaménagements identitaires observés

La section suivante permet d'identifier les différents sentiments vécus au moment de faire face aux différents obstacles. Ceux-ci pourront alors aider à identifier les différents réaménagements identitaires s'opérant au travers de la trajectoire.

##### *Sentiments face aux découragements et à la pression de parler français*

Sentiments	Sofia	Cristina	Stefania	Georgina	Aurélia	Alexia
Face aux <b>découragements</b> des professeurs et individus québécois concernant le français des participantes	-	-	-	Affectée ; blessée ; évaluée ; bloquée ; découragée ; dépendante de mari ; fragile ; déprimée ; vraiment choquée ; frustrée ; estime de soi « dans le sol »	Très très mal ; énervée ; la plus petite du monde; humiliée	Tellement mal ; discriminée ; tellement dur ; sentiment de défi - montrer que capable de parler français
Face à la <b>pression</b> externe ou interne à devoir parler français	-	Démotivant	-	-	Fâchée contre elle	-

Tableau 7 : Sentiments vécus face aux obstacles d'appropriation du français.

#### Commentaires :

Dans le tableau 7 sont présentés les sentiments énoncés tels quels par les participantes lorsque celles-ci devaient faire face à deux obstacles spécifiques à la trajectoire d'appropriation du français (i.e. les découragements des professeurs et individus québécois par rapport au français des participantes ; la pression interne ou externe à devoir parler le français). Aucun autre sentiment face aux autres obstacles à l'appropriation du français n'a été identifié auprès des participantes, ce qui suggérerait que ces deux obstacles sont ceux ayant eu le plus d'effet sur l'appropriation du français des participantes ayant exprimé leurs émotions à ce sujet.

Concernant les découragements de la part de professeurs ou d'individus québécois, on peut voir que même si toutes les participantes excepté Cristina, ont émis avoir vécu ce genre d'obstacle (c.f. tableau 5), il peut cependant être observé que seulement trois des trois participantes ont exprimé leurs sentiments à ce propos, ce qui suggère soit que l'impact de cet obstacle n'ait pas été vécu de la même façon auprès des participantes, soit que les

participantes n'ayant pas exprimé leurs sentiments à ce propos manquaient peut-être de vocabulaire.

Quant aux sentiments face à la pression externe et interne, ceux-ci étaient présents pour deux participantes mais plus spécifiquement chez Cristina chez qui la pression externe à devoir parler et apprendre le français est un thème récurrent tout au long de son récit et que l'on peut voir au travers de l'extrait suivant :

58 Cristina : « *pour moi c'est comme ah non, le français, tout le monde dit que je dois parler, que je dois dire, que je dois écrire que je wa, pour moi c'est **démotivant*** ».

Il peut être observé qu'au travers de ces deux formes d'obstacles, les participantes ont exprimé à chaque fois différents sentiments. Aussi, en observant le caractère difficile des émotions éprouvées, il peut être attendu à ce que certains réaménagements identitaires se déclenchent suivant la façon dont les participantes vont réagir face à ces obstacles et donc selon les ressources et stratégies qu'elles vont mobiliser. En effet, dans le cas où les participantes persistent à se sentir de la manière dont elles le décrivent dans le tableau 7 et dans le cas où elles seraient amenées à utiliser des stratégies de type « fuite-évitement », il peut être attendu à ce que celles-ci soient amenées à se refermer sur elle-même, à ne plus vouloir faire d'effort à apprendre le français et donc à rejeter une des valeurs québécoises les amenant possiblement à adopter une stratégie d'acculturation de type *ghettoïsation* ou *double marginalisation* dépendamment de la situation et de l'histoire de la participante.

### *Sentiments face aux obstacles liés aux barrières langagières*

Sentiments envers barrières langagières	Sofia	Cristina	Stefania	Georgina	Aurélia	Alexia
<i>Sentiments face à l'accent québécois lors de l'arrivée au Québec</i>	Désorientée, envie de partir, perdue, perte d'espoir	Terrible	Vraiment mal	Choc	Pas bien, difficile	Choc, gelée, paralysée
« Mal », « difficile », « terrible », « dur »	-	X, Choc	X	-	X	X, exclue
« Inquiétude », « peur », « stress », « panique »	-	-	X	-	X	X
« Comme un enfant »	-	-	-	X	-	X
« Autre personnalité »	-	X	-	X	X	-
« Frustration »	X	-	-	X	-	X
« Découragement »	-	X	-	X	X	-
<i>Sentiments liés à la dépression</i>	Mélancolie, montagnes russes	-	-	Triste, déprimée	-	-
<i>Sentiments d'acceptation</i>	-	-	-	X	X	X

Tableau 8 : Sentiments face aux obstacles liés aux barrières langagières.



## Commentaires :

Dans le tableau 8, deux types de catégories de sentiments éprouvés face aux barrières langagières sont présentées. Celles présentées en italique (i.e. Sentiments face à l'accent québécois lors de l'arrivée au Québec ; Sentiments liés à la dépression ; Acceptation) sont des catégories émergées lors de l'analyse, sans lien direct avec la littérature et regroupant divers sentiments exprimés par les participantes. Les autres catégories présentées entre guillemets représentent des sentiments exprimés tels quels par les participantes, et qui ont été regroupés lorsque jugés similaires entre eux.

Les sentiments identifiés auprès des participantes peuvent représenter en quelque sorte une progression des réaménagements identitaires pouvant être observés au travers de leur trajectoire d'appropriation du français québécois.

En effet, comme il peut être constaté, les premiers sentiments exprimés par les participantes lors de leur arrivée au Québec, étaient de forts sentiments (sentiments de désorientation, de choc, paralysie etc.) liés à l'incompréhension de l'accent et expressions québécoises étant pour elles très différents du français appris dans leur pays d'origine. Voici un exemple tiré de l'entretien avec Georgina (50) exprimant le sentiment de choc aussi évoqué par d'autres participantes lors de leur arrivée au Québec.

*« En arrivant' / c'était le gros **choc** parce que on comprendrait pas, c'était une accent tellement difficile à comprendre' les gens ils faisaient des des des abréviations' »*

Par la suite, faisant face aux barrières langagières liées à la compréhension et à l'expression du français, quatre des participantes ont exprimé plusieurs sentiments en commun tels que « mal », « difficiles », « terribles », « dur » ou encore d'autres adjectifs tels que le fait de sentir, « exclue » ou encore parlant de ces difficultés à nouveau comme étant un « choc ».

D'autres sentiments éprouvés par les participantes au moment de faire face aux barrières langagières sont les sentiments d'« inquiétude », de « peur », de « stress », voir de « paralysie » et de « panique » tout comme le fait de se sentir « comme un enfant » lorsqu'on fait face à la barrière de la langue. L'extrait suivant illustre simultanément ces deux aspects :

70 Alexia : « Oh on n'était pas encore **frustrés**. On s'était dit : » c'est le début, c'est normal, c'est le **choc**, on va se donner le temps mais (...) on avait **peur** de ce que représentait [l'avenir.]

71 Eve : « [De quoi vous aviez peur ?] »

72 Alexia : « On avait **peur** de pas être capables de communiquer, on avait **peur** de passer comme la barrière que on savait que la langue représentait' on se sentait vraiment **comme un enfant** qui a besoin de quelqu'un là pour t'aider pour te dire par là, par là. »

On peut observer par cet extrait que le sentiment de frustration vient pour Alexia seulement après le sentiment de choc du tout début, après le sentiment de peur, ainsi qu'après le fait de se sentir « comme un enfant ». Ceci suggère qu'il y aurait eu pour cette participante une certaine progression logique par rapport aux sentiments éprouvés lors de sa trajectoire.

Dans l'extrait qui suit est illustré le sentiment de frustration vécu par Georgina essayant péniblement de s'exprimer pour se défendre face à son chef voulant lui voler de l'argent.

533 Georgina : « *J'étais vraiment **frustrée**' **frustrée** de ne pas pouvoir exprimer, de lui montrer' / physiquement' je lui montrais ma colère' mais : il n'a pas compris les mots que je dis. Alors c'était et en plus il se moquait de mon accent ((imite le monsieur)) bababa, : oh, vraiment une mauvaise expérience* ».

Un autre sentiment qui est celui de découragement (ou de démotivation) a été exprimé par deux participantes faisant face à la difficulté d'expression du français. Voici l'illustration d'Aurélia (182) lorsqu'essayant de s'exprimer à l'université :

« *C'était comme tellement **décourageant**, j'ai : j'ai ressenti comme : je sais pas. Je ne peux pas parler, je ne peux pas m'exprimer, je ne peux pas comme donner mon opinion / c'était **décourageant**.* ».

Des sentiments reliés à ceux de la dépression ont également été identifiés chez deux participantes. En effet, pour Georgina, le fait d'avoir de la difficulté à s'exprimer, à se faire comprendre et en même temps le fait d'être aussi découragée par son professeur l'amènent à la longue à se sentir déprimée. Pour Sofia, la trajectoire d'appropriation langagière semble directement influencée par le processus d'immigration et vice versa causant pour elle des sentiments associés à la mélancolie et aux « montagnes russes ». Voici une illustration de ce sentiment de dépression au travers de l'exemple de Georgina (139-143) montrant également la sensation de ne plus se connaître (relié au sentiment d'être une autre personne), ainsi que des sentiments de dépendance et de fragilité.

« *alors je dis mais non, je vais pas arriver' je suis pas capable' et puis je posais tout le temps à mon mari, je dis mais : vas-y toi pose des questions tatata, même si lui il parlait pas très bien le français' mais lui il avait plus le courage, d'aller. (Eve : mhm) et moi je me sentais como, moi je suis devenue **dépendante**'je suis devenue:(...) **fragile** et puis j'étais como **déprimée**' j'étais mais comment ça se fait que je, comment j'étais en Colombie' maintenant je ne me connais pas'».*

Finalement, le dernier sentiment en commun éprouvé par trois participantes est celui d'acceptation face au fait que celles-ci ne parleront jamais le français parfaitement bien (sans erreur, sans accent) et qu'elles acceptent cela. Voici un extrait de l'entretien d'Aurélia (367):

« *maintenant c'est plus facile comme **d'accepter** que je parle pas français (Eve : mhm) que mon français c'est ma troisième langue' que c'est difficile' et que **je vais jamais' parler***

*français aussi bien que [mes collègues québécois] (Eve : mhm) alors pour moi : je pense que après que j'ai **accepté** le fait que / que je vais pas arriver à ça, que je peux pas être fâchée contre moi parce que je peux pas, je parle pas très très bien le français, ou parfait le français, (Eve : mhm, mhm) alors j'**accepte** le fait que quelqu'un me fait, euh : ((imite quelqu'un qui ne la comprend pas)) pardon' (Eve : c'est vraiment une étape clé dans ton processus' §) oui ».*

Les sentiments ayant été identifiés ici peuvent faire l'objet d'un parallèle avec les théories présentées par Berry (2005), Kubler-Ross et Kessler (2005) et Métraux (2011).

En effet, les sentiments observés lorsque les migrantes arrivent dans la culture d'accueil et qualifiés à plusieurs reprises comme représentant un « choc », peuvent être reliés à la première phase de deuil (i.e. phase de choc ou de déni de Kubler-Ross & Kessler, 2005), reliée selon Métraux (2011) à la phase de fermeture qui peut être interprétée ici comme le fait de ne pas arriver à croire que l'accent québécois est aussi difficile à comprendre et que l'on a perdu tout contrôle de la situation. En effet, ceci suggère que les participantes seraient passées par un deuil (*deuil de Soi*) lié non seulement à l'idée que celles-ci se faisaient de la langue française en arrivant au Québec (pensant que l'accent serait certainement similaire à celui dans lequel elles baignait dans les cours de l'Alliance française ; e.g. Alexia, 246), mais aussi et surtout lié au contrôle qu'elle détenait lorsqu'elle parlait leur langue (e.g. Georgina, 589).

Après coup, il semble cependant qu'aucune de ces participantes ne soit restée dans cette phase de fermeture, qui aurait été caractérisée dans ce cas par le fait de se replier sur sa langue et d'adopter alors une stratégie de ghettoïsation. En effet, toutes ont acquis un niveau de français suffisamment bon pour suivre l'entretien suggérant qu'elles sont toutes passées au travers de la phase de deuil suivante, caractérisée par Kubler-Ross et Kessler (2005) par la phase de colère.

Le sentiment de colère identifié chez Aurélia envers elle-même par rapport à son niveau de français peut être rapporté à cette phase. Aussi, les sentiments difficiles tels qu'observés au moment de faire face aux divers événements amenant à confronter les participantes aux barrières langagières (e.g. frustration, découragement, inquiétude, peur, stress, panique etc.) peuvent être également reliés à cette phase.

Les sentiments de dépression qui ont pu être observés peuvent être liés à la phase d'ouverture de Métraux (2011). En effet, c'est à ce moment que les participantes réalisent la perte due à la migration et liée à l'impossibilité de s'exprimer aussi librement, facilement et parfaitement que dans leur propre langue.

Finalement, les sentiments d'acceptation observés auprès de Georgina, Aurélia et Alexia peuvent être reliés à la dernière phase du deuil de Kubler-Ross et Kessler (2005) et de

Métraux (2011) caractérisé par la phase de souvenir. En effet, celles-ci sont capables de redonner sens à leur histoire au travers de leur récit en expliquant notamment qu'elles ont réussi à accepter le fait qu'elles ne parleront peut-être jamais parfaitement le français, ainsi que le fait qu'elles auront toujours un accent espagnol et qu'elles sont aujourd'hui à l'aise avec cela. Ceci a en effet pu être constaté au travers du dernier extrait présenté illustrant Aurélia (367) étant arrivée au stade où son accent n'est plus seulement accepté, mais est devenu d'autant plus une source de fierté. En effet, Aurélia qui se sentait d'abord *fâchée* par rapport à son accent espagnol, se sent alors *fière* à ce propos au moment de l'entretien. Ce changement de perception par rapport à son accent témoigne alors distinctement des changements identitaires s'étant opéré au long de la trajectoire d'appropriation langagière d'Aurélia. En effet, en acceptant et en se montrant fière de son accent (valorisant ainsi sa culture d'origine) lorsque parlant la langue française (valeur fondamentale des québécois) Aurélia est un joli exemple d'intégration des valeurs de la culture québécoise avec celles de sa propre culture.

Ceci suggère alors que c'est l'*acceptation* non seulement de l'accent d'origine, mais aussi du fait de ne pas parler parfaitement le français qui amènera les migrantes à tendre vers une stratégie d'acculturation de type intégration, suggérant alors une plus grande harmonie d'esprit.

#### 4.1.5 Ressources

##### *Ressources face aux obstacles à l'appropriation langagière*

<b>Ressources internes</b>	<b>Sofia</b>	<b>Cristina</b>	<b>Stefania</b>	<b>Georgina</b>	<b>Aurélia</b>	<b>Alexia</b>
Esprit combatif (face aux découragements)	<b>X</b>	-	-	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
Détachement	-	-	<b>X</b>	<b>X</b>	-	<b>X</b>
Autre	-	<b>-Prise de distance -Réévaluation positive</b>	-	-	<b>Fuite/évitement</b>	<b>Résolution du problème</b>
<b>Ressources externes :</b> Recherche d'un soutien social	<b>Amie</b>	-	<b>Amis</b>	<b>Mari</b>	-	<b>Amis, mari</b>

Tableau 9 : Ressources face aux obstacles à l'appropriation langagière.

#### **Commentaires :**

Dans le tableau 9 sont présentées les stratégies utilisées face aux découragements des professeurs et individus québécois par rapport au français des participantes ainsi que celles utilisées face aux autres formes d'obstacles, excepté les ressources liées aux barrières langagières qui seront exposées dans le tableau suivant.

Comme il peut être constaté, la ressource la plus utilisée par les participantes est d'adopter un esprit combatif au moment de faire face à une situation où les participantes ont soit reçu des commentaires blessants sur leur accent ou leur français, soit ressenti un regard critique ou évaluateur par rapport à leur français (Sofia, 328-332 ; Georgina, 517 ; Aurélia, 743 ; Alexia, 392). La seconde ressource interne utilisée par trois participantes est liée à la stratégie de *détachement* face aux réactions faciales des gens (Stefania, 232), ou face aux découragements des professeurs de français dans le cas Georgina (189) ou d'Alexia (270).

Finalement, d'autres ressources internes ont été utilisées de manière indépendante telle que prendre de la distance pour Cristina (621) face au fait qu'elle apprend le français à un rythme peut-être moins rapide que d'autres personnes ; adopter une stratégie de réévaluation positive par rapport à l'impossibilité de suivre des cours de français à cause de sa situation de mère monoparentale (Cristina, 166) ; adopter une stratégie de résolution de problème pour Alexia au travers de sa thérapie (482), ou encore adopter une stratégie de fuite-évitement face aux peurs de déranger les gens (Aurélia, 205-214).

Quant aux ressources externes, c'est la recherche d'un soutien social auprès d'amis (Sofia, 68 ; Stefania, 288 ; Alexia, 72, 90), de leur mari (Georgina, 139 ; Alexia, 132) et de collègues (Alexia, 602) qui a permis aux participantes de les aider à confronter certains obstacles rencontrés, tels à nouveau la peur de ce que les autres pensent sur leur façon de parler.

Si l'on reprend ce que dit Paulhan (1992) par rapport à l'efficacité des stratégies actives (e.g. résolution de problème ; esprit combatif ; recherche de soutien social) par rapport aux stratégies dites passives (e.g. prise de distance ; fuite-évitement ; détachement ; réévaluation positive) on observe que c'est Alexia suivie par Georgina et Sofia qui adoptent le plus de stratégies actives, comparé à Cristina qui utilise seulement des stratégies passives. Stefania et Aurélia utilisent quant à elle autant de stratégies actives que passives.

Le fait qu'Alexia soit la participante ayant un des niveaux d'expression orale des plus élevés par rapport aux autres participantes et ayant également utilisé le plus de stratégies actives, appuie l'hypothèse numéro 3 supposant que plus les ressources ou stratégies identifiées par rapport aux obstacles seront de nature active (vs. passive), plus les migrantes arriveront à surmonter les obstacles, et vivront des réaménagements identitaires favorables à leur appropriation du français. Cependant, Sofia dont le niveau de français est apparemment l'un des moins élevé par rapport aux autres participantes, a également émis avoir utilisé le plus grand nombre de stratégies actives après Alexia. Aussi, Aurélia qui comme il a été vu semble avoir un très bon niveau de français oral en comparaison aux autres participantes

adopte des stratégies actives tout comme passives. Ceci suggère alors que ce n'est pas uniquement les ressources utilisées face aux défis rencontrés qui ont un impact sur l'appropriation de la langue, mais davantage la combinaison de toutes les variables présentées tout au long de cette analyse.

Dans ce qui suit, sont présentés deux exemples de stratégies actives et passives utilisées face au même obstacle, étant la peur de ce que les gens peuvent penser du français des participantes. Ces deux exemples aident à comprendre comment la nature passive ou active des stratégies amène à surmonter plus ou moins efficacement les obstacles rencontrés.

Le premier extrait illustre donc Stefania utilisant une stratégie de recherche de soutien social (stratégie active), et le deuxième présente Alexia utilisant une stratégie d'évitement de la situation (stratégie passive).

288-294 Stefania : « (...) pourquoi j'avais ces idées [que ça va embêter les gens de pas comprendre mon français], je sais pas, (...) Mais j'avais cette idée et j'ai / et en parlant avec des autres amis' j'ai trouvé que c'est une idée récurrente. / beaucoup de gens (...) pensent ça. Mais ce que ce que ce qui a changé je pense c'est la possibilité de connaître à des autres personnes francophones / et de partager avec eux' (Eve : ton expérience') oui' / et de de pouvoir m : préciser avec eux que : cette situation ne dérange pas, si tu ne comprends pas' / il faut juste demander. »

214 Aurélia : « ouais. Comme : j'avais peur de déranger d'autres personnes parce que je ne comprenais [pas] alors euh : (Eve : mhm, mhm) je préférerais rester comme ça [toute seule dans un coin] ».

Ces deux exemples illustrent bien comment la stratégie utilisée par Stefania va lui permettre au final de surmonter l'obstacle rencontré sûrement plus efficacement et à plus long terme qu'Aurélia pour laquelle la stratégie utilisée risque d'avoir une efficacité à plus court terme. En effet, en partageant ses peurs aux francophones, Stefania va être non seulement amenée à réduire peu à peu ses peurs, mais elle va aussi certainement être amenée à se sentir plus à l'aise et confiante par rapport à la société d'accueil, comparée à Aurélia qui au contraire risque de s'en éloigner à la longue. Ceci suggère alors que la stratégie utilisée par Stefania l'amènera certainement à vivre des réaménagements identitaires plus favorables à l'appropriation de la langue française, ainsi qu'à l'intégration au sein de la société d'accueil qu'Aurélia.

### Ressources par rapport aux barrières langagières

<b>RESSOURCES internes</b>	<b>Sofia</b>	<b>Cristina</b>	<b>Stefania</b>	<b>Georgina</b>	<b>Aurélia</b>	<b>Alexia</b>
Anglais	-	-	-	-	X	X
Espagnol	X	-	X	X	X	-
Humour	-	-	-	X	-	X
Non-verbal	-	-	X	X	-	-
Créativité (cherche voc. alternatif)	-	X	-	X	X	-
Reconnaissance de ses difficultés	-	-	-	X	-	X
<b>RESSOURCES externes</b>						
Individus (parlant à la place/traduisant)	-	Fils	Amie	Mari	-	Ami conjoint ; mari
Ressources techniques (Google, dictionnaire, TV, radio etc.)	X	X	-	X	-	X
Lieux informels (voir tableau 4)	-	-	-	X	X	X
Créer amitiés francophones	-	-	X	-	-	-
Autres	-	-	-	-	-Écouter les gens	-Mémoire -Parler avec mari en fran. -Se faire corriger par qqun

Tableau 10 : Ressources par rapport aux barrières langagières.

### Commentaires :

Dans le tableau 10 sont présentées les stratégies utilisées face aux barrières langagières et ayant été à nouveau catégorisées sous formes de ressources internes ou externes. Les ressources considérées comme entravant l'appropriation langagière et liées aux stratégies passives de types fuite-évitement ont été teintées de bleu. Les autres stratégies sont au contraire considérées comme des stratégies promouvant l'appropriation du français et pouvant être qualifiées pour la plupart de stratégies actives.

Dans ce qui suit sont présentés quelques extraits illustrant les ressources considérées comme entravant l'appropriation langagière, suivis par des extraits illustrant des ressources facilitant au contraire l'appropriation de la langue. Les morceaux d'extraits en gras illustrent les sentiments ressentis par les migrantes et suggérant selon la situation la manifestation de possibles réaménagements identitaires.

#### Extraits de ressources entravant l'appropriation du français

Le premier extrait illustre l'utilisation de l'anglais pour pallier la barrière langagière :

62 Aurélia « *Alors les premiers trois quatre mois' j'ai parlé juste en anglais' parce que : non, je ne me sentais pas bien, j'étais comme non je comprends rien' ».*

L'extrait suivant présente Georgina (517) utilisant l'espagnol pour exprimer ses émotions auprès de son patron essayant de lui voler de l'argent alors qu'elle ne savait pas encore bien parler le français :

« Et puis moi' je me suis mise à parler en espagnol' et puis je lui disais des gros mots même s'il ne comprenait pas (...) mais pour moi' c'était **libératoire** (...) pour pouvoir exprimer ma colère' (...) c'était **pour ne pas garder cette colère en moi'** ».

Finalement, voici un extrait de Sofia (364-369) traduisant des expressions espagnoles en français pour pouvoir exprimer ses émotions face à un Québécois lui ayant fait une remarque désagréable par rapport à son français. Cet extrait explique également pourquoi utiliser des gros mots québécois n'a pas la même force d'expression pour Sofia :

« Des fois' on on pense en espagnol, ce (...) qu'on peut pas dire ». (...) par exemple [dans mon pays'] il y a une expression que c'est / pas joli' que c'est' quand quelqu'un est destraté' mais une façon (...) agressif' de lui arrêter immédiatement, de lui dire' vous êtes une mangeur de merde, ça ne sonne pas bien en français, mais quand on le dit à quelqu'un / x come mierda, c'est une façon de lui dire' // tu es / mentalement / idiot [(rire)] » (...) « les gros mots, pour moi les gros mots ici sont ((sourir)) pour rire / euh : ce sont des mots de l'église,<sup>3</sup> alors pour moi' je ne peux pas être fâchée avec quelqu'un qui me dit / quelque chose comme ça' ».

Même si ces différentes ressources n'encouragent pas forcément directement l'appropriation du français, celles-ci permettent cependant un certain soulagement nécessaire aux participantes au début de leur rencontre face aux barrières langagières. Cependant, si les migrantes continuent à utiliser ces ressources, il peut être supposé que celles-ci risquent de se réfugier à la longue dans une stratégie de ghettoïsation qui pourrait entraver leur intégration dans la société québécoise.

#### Extraits de ressources favorisant l'appropriation du français

Les extraits suivants présentent au contraire des ressources encourageant les participantes à non seulement s'approprier le français mais aussi à se rapprocher des individus québécois favorisant alors une stratégie d'acculturation de type intégration (ou d'assimilation).

Les deux premiers extraits illustrent l'utilisation de la ressource interne de créativité :

369 Georgina : « il y a des mots de vocabulaire qui me manquent' alors si je savais pas le mot' j'utilisais des synonymes' ».

489 Aurélia : « si tu trouves pas un mot, tu trouves 10 mots pour expliquer ce que tu veux dire. »

L'extrait suivant illustre Georgina reconnaissant ses difficultés auprès de personnes d'un groupe qu'elle animait en français :

---

<sup>3</sup> Exemples de «gros mots» utilisés au Québec : « Ostie », « Tabernacle », « Christ », « Calice ».



369 Georgina « (...) vous savez très bien c'est pas ma langue maternelle' alors, vous allez juste me corriger' il y a des mots de vocabulaire qui me manquent' (...) Et puis ils m'ont aidé beaucoup' » (Eve : « et tu te sentais comment' par rapport à justement leur demander de t'aider etc.' ») non moi **je me sentais bien**, je me sentais bien' parce que en même temps' ça enlevait' l'évaluation' le regard évaluative de comment est-ce qu'elle parle et chachacha et puis juste le fait de me montrer comme une personne comme n'importe qui qui est en train d'apprendre quelque chose' alors euh : **ça me permettait de de de : de me relaxer quoi**, »

Le dernier extrait illustre la ressource liée à l'utilisation de l'humour :

703 Alexia : « Parfois entre eux, par exemple on fait la pause pour faire la collation ensemble' (...) et ils vont parler tellement vite. Alors maintenant je fais des blagues je fais hey hey hey, arrête, je suis ici, j'aimerais aussi participer pour rire ensemble' ils vont parler tellement vite' ».

Les deux dernières ressources internes présentées sembleraient constituer des ressources particulièrement favorables non seulement à l'appropriation du français, mais aussi au rapprochement avec les Québécois, favorisant alors un sentiment d'appartenance avec ceux-ci ce qui permettrait une meilleure identification à leur culture et donc une meilleure intégration au sein de la société québécoise.

De façon plus générale, il peut être constaté que c'est Alexia, suivie de Georgina, d'Aurélia, puis de Stefania qui ont utilisé le plus de ressources considérées comme promouvant l'appropriation langagière (comparées à Cristina et Sofia qui en ont utilisé le moins). Ceci semble alors aller dans le sens de l'hypothèse numéro 3, étant donné que ce sont ces quatre participantes chez qui il a été observé le niveau de français le plus élevé, suggérant qu'il s'est manifesté chez ces migrantes des réaménagements identitaires favorables à leur appropriation du français à un moment donné.

Comme il peut être aussi observé dans le tableau 8, toutes les participantes ont utilisé au moins une stratégie passive entravant l'appropriation du français. Ceci suggère que l'utilisation de ces ressources considérées au prime abord comme « moins » efficaces, sont en fait primordiales lorsque les participantes sont encore au début de leur connaissance du français. Ceci peut être lié à ce qu'énonce Paulhan (1992), par rapport au fait qu'il n'y a pas de stratégie efficace en soi, mais que celles-ci dépendent en effet fortement du contexte. Cependant, comme il a été dit plus haut, pour s'intégrer à la société québécoise, il est nécessaire (mais pas forcément suffisant) que les participantes adoptent des stratégies considérées comme actives afin qu'elles puissent tendre vers une stratégie d'intégration.

#### 4.1.6 Facilitateurs à l'appropriation langagière

FAC	Sofia	Cristina	Stefania	Georgina	Aurélia	Alexia
Lieux informels: Université, (futur) travail, stage	(X futur)	-	(X futur)	X	X	X
Encouragement et attitude positive des Québécois	-	X	X	X	X	X (Collègues)
Progrès observés en français	-	-	X	X	X	X
Obtenir une conversation téléphonique	-	-	X	-	X	-
Absence de discrimination linguistique	-	X	X	-	X	X
Québécois intéressés par espagnol	-	-	-	X	X	X
Réalisation que pas seules à vivre difficultés ou peurs liées au français	-	-	X	-	X	X
Autre	-	-	-	-	-	- Info amie sur accent au QC - Considérée francophone sur CSQ

Tableau 11: Facilitateurs à l'appropriation langagière

#### Commentaires :

Les éléments facilitateurs à l'appropriation langagière se différencient des ressources permettant de surmonter les obstacles de façon efficace, par le fait que ces éléments facilitateurs ne sont généralement pas précédés d'obstacles, mais interviennent spontanément. Les facilitateurs colorés en bordeaux sont les facilitateurs auprès desquels les migrantes détiennent un certain contrôle. Les autres facilitateurs peuvent être considérés comme des facilitateurs auprès desquels les migrantes ne semblent au contraire pas spécialement avoir de contrôle.

Il peut être constaté au travers du tableau 11, que c'est chez Alexia qu'il a été trouvé le plus d'éléments facilitateurs suivie respectivement par Aurélia, Stefania, Georgina, Cristina et Sofia (qui n'en fait référence à aucun). Cette observation semble alors aller dans le sens de l'hypothèse 4, suggérant que plus les migrantes rencontreront d'éléments facilitateurs, plus celles-ci vivront des réaménagements identitaires favorables à leur appropriation du français, puisque c'est Alexia, Aurélia, Stefania et Georgina chez qui il a été observé un niveau de français relativement plus avancé que Sofia et Cristina.

Dans ce qui suit, sont présentés des extraits qui illustrent particulièrement bien l'effet positif des facilitateurs et que l'on peut imaginer avoir sur la confiance des participantes par rapport à leur français et à l'appropriation de cette langue, tel qu'énoncé par Amireault (2012).

Le premier extrait présente l'élément facilitateur lié à l'encouragement et à l'attitude positive des Québécois par rapport au français des participantes :

86 Cristina : « on a fait une en fête entre amis, et il a invité des Québécois, par exemple quand je commence à parler [la personne québécoise] il est como ah' bravo' tu commences à apprendre le français ' et me donne par exemple euh : des mots que je ne connais pas : ou ça se dit, telle chose ou qu'est-ce que tu veux dire' / c'est ça, **c'est très motivant** parce qu'il dit non ça va' tu vas améliorer : / mais **ça c'est bon**' ».

Le deuxième extrait présente le facilitateur qui est lié au fait de réaliser que l'on arrive à tenir une conversation téléphonique en français (présent aussi chez Stefania, 154).

733 Aurélia : « **c'est comme très encourageant** quand on parle en français et : par exemple la première fois qu'on a compris / par téléphone (Eve : mhm, mhm) / c'était comme, mon D. j'ai appelé tous mes amis (avec voix très aiguë) et' j'ai parlé au téléphone en français'. La première fois que j'ai parlé téléphone au boulot par exemple (Eve : mhm, mhm) **ça c'est : ce sont des petites choses qui sont très encourageantes.** »

Le troisième extrait présente le facilitateur lié au fait que les individus québécois s'intéressent à la langue des interviewées (Georgina, 581 ; Aurélia, 312, 324 ; Alexia, 731). Voici un extrait de l'entretien avec Aurélia (312) montrant ses collègues francophones essayant de parler sa langue, instaurant une relation de confiance entre eux au quotidien.

« Maintenant : quand quelqu'un essaie dans mon travail' / tout le monde parle / ESSAIE de parler espagnol. (...) (Eve : comment tu te sens quand ils te parlent en espagnol') « ah c'est xx **je me sens très contente** c'est comme, je ne sais pas comment décrire ça, **c'est comme très bon que quelqu'un veut apprendre ta langue (...)** ».

Il peut être supposé alors qu'Aurélia serait en retour encouragée à vouloir acquérir la langue française de ses collègues, opérant en fait comme une sorte d'échange symbolique au travers de l'expression simultanée de leur langue respective. En effet, comme le fait remarquer Georgina (581), le fait de parler la langue de l'autre représente un don qui pourrait favoriser d'autant plus l'envie de parler la langue de l'autre :

« J'aime quand les gens veulent apprendre l'espagnol. (...) parce que moi je trouve que **c'est vraiment comme donner une part' / de toi.** »

Ces deux extraits vont dans le sens de ce qu'Amireault (2012) remarque par rapport au fait que le sentiment de valorisation de la culture des migrantes (y incluant leur langue maternelle) favoriserait une redéfinition adéquate de leur identité culturelle.

Un quatrième et dernier extrait d'élément facilitateur est le fait de réaliser que l'on n'est pas seul(e) à vivre les peurs reliées à l'expression du français et qui a été vécu auprès de Stefania, (288 ; dont il a déjà été présenté l'extrait dans la section des ressources face aux obstacles), Aurélia, (78) et Alexia (660).

Aurélia 78 : « et : euh : je me suis dit ok' si le français ça marche pas, je vais aller à Toronto' / alors euh : pour moi c'est comme ok, je ne veux pas, avec le français et le québécois, c'est très difficile (...) je peux pas, je comprends rien, rien' mais : après j'ai commencé ; la francisation : j'ai connu des gens de la Colombie aussi, alors **je me sentais plus à l'aise pour parler en français, j'ai rencontré des gens qui avaient comme la même difficulté**' ».

#### 4.1.7 Commentaires généraux sur l'analyse transversale

Les résultats exposant les sentiments que les participantes ont éprouvé lorsque faisant face à des obstacles (section 4.1.4) ont permis d'identifier certains réaménagements identitaires en lien avec la théorie de Kubler-Ross et Kessler (2005), Berry (2005) et Métraux (2011). La dernière phase d'acceptation du processus de deuil vécue par les trois participantes Alexia, Aurélia et Georgina permet de rendre compte de leur avancée dans le processus d'appropriation du français et fait aussi preuve de leur certaine intégration au sein de la société d'accueil (c.f. Aurélia, 367). Le fait que ce soit chez ces trois participantes qu'ait été observé un niveau de français oral relativement élaboré par rapport notamment à Sofia et Cristina, appuie le fait qu'il y aurait effectivement un lien entre le niveau de français observé lors des entretiens et le niveau de réaménagements identitaires vécus par les migrantes, ce qui appuierait alors le sens des hypothèses discutées dans les sections précédentes. Aussi, le fait que ces trois participantes aient toutes trois un emploi (en comparaison aux trois autres qui sont encore en recherche) serait aussi un indice de l'importance que ce lieu informel (en comparaison avec les autres lieux) aurait, non seulement sur l'appropriation du français, mais aussi sur le processus d'intégration dans son ensemble.

#### 4.2 Analyse verticale d'Alexia

Étant donné que la trajectoire d'appropriation langagière d'Alexia constitue l'une des trajectoires des plus riches en éléments présentés lors de l'analyse transversale, c'est sur cette participante que se basera l'analyse verticale suivante. Il sera alors question de présenter plus ou moins chronologiquement les éléments les plus saillants de la trajectoire d'Alexia avec au moins un exemple de chaque élément présenté dans l'analyse transversale. Les éléments ayant un impact indirect sur la trajectoire d'appropriation langagière et étant liés au processus migratoire seront également présentés dans cette analyse verticale. Il sera aussi question d'identifier de façon plus minutieuse les réaménagements identitaires ayant lieu tout au long de cette trajectoire.

Le point de départ de la trajectoire d'appropriation langagière d'Alexia a été provoqué par la motivation considérée comme involontaire à immigrer et qui était due à l'insécurité liée à la situation politique de son pays (14). Cependant, ce qui l'a amenée à immigrer spécifiquement au Québec et par conséquent à devoir apprendre par la suite le français, fut une discussion avec son patron qui se trouvait être d'origine québécoise :

26-30 : « *mon boss à l'époque était un monsieur québécois, euh il m'a parlé beaucoup du Québec (Eve : Mhm) c'est comme ça que ça a commencé il m'a dit : 'tu explores plusieurs*

*possibilités pourquoi est-ce que tu as pas exploré le Canada ? '' j'ai pas encore pensé à ça' // C'est toujours la question, c'est toujours l'hiver au Canada, c'est toujours froid au Canada, mais finalement on a fait beaucoup de recherches et on a trouvé intéressant. (Eve : mhm, mhm) C'est comme ça qu'on a commencé à explorer' ou à faire les études de français avant, on a commencé à se renseigner sur toutes les étapes pour le processus migratoire (Eve : mhm mhm) Et c'est comme ça qu'on a décidé. On a commencé l'étude de la langue française dans l'université où on avait euh on avait fait les études du BAC ».*

On peut observer au travers de cet extrait, que même si au départ les motivations à migrer d'Alexia sont de nature extrinsèque, le fait qu'elle et son mari aient fait des recherches poussées à ce propos et aient finalement trouvé cela *intéressant* a permis en quelque sorte de transformer cette motivation extrinsèque en motivation intrinsèque ce qui pourrait expliquer (en lien avec ce que présentent Chrikov et al., 2007) la raison pour laquelle l'intégration d'Alexia (et de son mari) à la société québécoise s'est effectuée de façon relativement facile. Ceci irait alors finalement dans le sens de l'hypothèse numéro 1 et suggérerait aussi que, bien que les motivations à immigrer peuvent paraître au premier abord extrinsèques, celles-ci peuvent cependant se révéler intrinsèques lorsque l'on analyse le discours des migrantes plus minutieusement.

Par la suite, un élément lié au processus d'immigration et semblant avoir ensuite grandement facilité le processus d'appropriation de la langue tout comme le processus d'intégration d'Alexia et cela avant même d'immigrer au Québec est le fait d'avoir été considérée comme francophone sur son Certificat de Sélection du Québec<sup>4</sup> (CSQ) suite à l'entretien d'immigration (i.e. 56 ; 304).

56 : « *On se souvient encore de ça et on rit parce que le certificat de sélection du Québec dit francophone, voilà, ((ton un peu snobe sur la rigolade)) on est francophone' même qu'on était en Colombie [wah ::: (rire) ok, :]* »

Cet heureux incident permettra non seulement à Alexia d'être dispensée selon elle de passer l'entrevue pour être acceptée à la formation universitaire qu'elle souhaitait accomplir à Montréal (304), mais pourrait également avoir un impact indirect sur son sentiment d'appartenance avec les Québécois qui la considèrent au départ comme francophone, et donc comme faisant partie des leurs. On verra par la suite qu'Alexia est très souvent amenée à se rapprocher de la communauté québécoise tout en gardant cependant une forte attache avec sa propre culture favorisant ainsi une stratégie d'acculturation de type intégration.

Un important événement qui a fortement marqué le processus de migration d'Alexia et qui a eu aussi une grande incidence sur sa trajectoire d'appropriation du français est le fait d'être tombée enceinte de façon inattendue au moment même où elle et son mari était en train

---

<sup>4</sup> Document indispensable pour obtenir le droit de vivre de façon permanente au Québec.

d'effectuer les démarches d'immigration, ainsi que le fait d'avoir accouché au Québec alors qu'elle ne parlait pas encore très bien le français. L'extrait suivant, bien que paraissant un peu long, présente cependant de façon détaillée les divers défis par rapport auxquels Alexia a dû faire face lors de son accouchement. Cet événement présente également un moment très important du parcours d'intégration d'Alexia, car la façon dont celle-ci instaure du sens à cet événement, sera décisive par rapport à son intégration, ainsi que par rapport à son appropriation du français.

154 Alexia : « alors euh je me souviens que j'ai appelé mon conjoint ce jour là qui était comme la deuxième journée là-bas' [à l'hôpital] / en pleurant je lui dis tu viens' tu viens parce que **je ne suis pas capable de parler à personne' de comprendre'** tu viens' parce que je suis tannée' le bébé pleure pleure pleure' l'infirmière ne comprend pas ce que je veux lui dire' **c'était tellement frustrant.** Surtout la langue (Eve : ouais) je savais que le bébé était en santé : ' je savais que juste il avait faim' (Eve : Mhm) mais **je savais pas comment, comment mieux communiquer avec l'infirmière** [pour lui dire que le bébé avait un petit truc sur la langue qui l'empêchait de bien saisir le mamelon pour s'allaiter'] (Eve : ouais) c'était fou à l'hôpital la journée suivante parce que **tout le monde pensait que j'étais déprimée, stress post-partum'** etc.' le pédiatre est venu me voir' l'infirmière responsable de la politique de l'être humain est venue me voir aussi, la nutritionniste' j'ai dit WAH ! // alors on a parlé en anglais' it's crazy' parce que j'avais pas vraiment un problème' (...) le pédiatre a examiner le bébé' effectivement il avait un petit truc sur la langue qui l'empêchait' alors le pédiatre il a dit voilà' on t'a corrigé ça (...)

167 Eve : Qu'est-ce qui vous a empêché de parler l'anglais'

168 Alexia : euh :: je sais pas. Je pense qu'il y a eu comme une, tout le monde à l'hôpital parlait juste le français (Eve : mhm) et c'est ça' **c'est justement une chose qu'on a réalisé après' on aurait pu parler tout le temps en anglais, ça aurait été plus facile** pour euh (Eve : m') MAIS' euh c'est comme le **choc**, le stress, oh (syllabes invoquant le stress) xxxxx voilà' (Eve : c'est comme s'il y avait une imposi-) c'est comme' si dans la tête on met dans l'ambiance de nous parler français' c'est comme, ok. **Il faut parler français.** (...) j'ai pas réussi à faire como ok, tu peux tu peux te débrouiller en anglais. C'est dans le moment où mon conjoint est venu pour voir ce qui s'est passé' qu'il parlait au pédiatre en anglais. **Il lui dit mon ami tu peux parler en anglais.** Personne va te juger parce que tu parles anglais. (Eve : vous aviez peur d'être jugé') non' oui, oui' **on a peur d'être jugé :** ' on se sentait que : que on est comme inconnu que : (Eve : qu'est-ce que ça voudrait dire justement si vous parliez l'anglais,) <c'est un peu como> euh : on avait reçu beaucoup d'informations' sur l'importance de la langue française' de le territoire que c'est pas juste le français' alors on était como / je pense que pour moi' pour moi euh :/// de la façon comme j'avais euh : **comment j'avais élaboré ce qu'impliquait l'intégration, c'est comme oh : on parle en français.** Après j'ai réalisé que non, tu peux aussi parler en anglais c'est vrai' (...) (Eve : en fait c'était le message de l'immigration [que vous avez reçu xx il faut parler français xx]) [ouais ouais. C'est c'est] comme vous avez choisis : ' euh : une province' où on parle français (Eve : mhm) alors' // mais' / j'avais décidé' euh : même si je savais qu'on pouvait se débrouiller en anglais' **j'avais décidé de continuer de m'exprimer en français.** Je sais pas pourquoi j'ai dit non' **C'est devenu pour moi comme un défi encore plus plus grand'** je dis non' je ne vais pas me permettre comme me sentir encore comme je m'avais sentie à ce moment là. Ce qui s'installait c'était comme un sentiment de vouloir' euh : de faire valoir // mais je pense' **j'ai compris après que ça fait partie de de toute le parcours migratoire** (Eve : mhm) le fait qu'on se sent / **quand' il y a la barrière de la langue' / on se sent** euh : c'est pas

vraiment, **que les autres vont t'exclure**. Ça c'est le sentiment que on a. (Eve : mhm) qu'une personne va pas bien te voir parce que tu parles pas la langue' ».

L'obstacle le plus prédominant est clairement celui de la barrière langagière qui empêche Alexia de communiquer convenablement avec les infirmières et qui amène beaucoup de frustration chez cette migrante surtout, on peut l'imaginer, après avoir réalisé qu'on lui avait donné à tort le diagnostic de « stress post-partum ». Une ressource externe utilisée alors par Alexia et liée à la stratégie de recherche de soutien social, fut d'appeler son mari qui vint pour discuter avec le docteur qui leur donna finalement la « permission » de parler anglais.

Ce qui est particulièrement intéressant par rapport à ce passage est que l'on peut observer clairement l'influence que le contexte québécois a pu opérer sur cette situation et qui a pu dans ce cas précis entraver le bon déroulement d'une étape clé de la vie et du processus migratoire d'Alexia. En effet, comme il peut être constaté, Alexia ne réalise qu'après coup qu'elle aurait pu utiliser le français afin de pouvoir communiquer plus facilement avec le personnel hospitalier. La cause semblerait être apparemment due au fait qu'Alexia aurait internalisé le message acquis lors de l'immigration au Québec qu'*il faut parler français* et donc pas une autre langue amenant Alexia à avoir peur de se sentir jugée si elle parlait une autre langue. Ceci va dans le sens de ce qu'Amireault (2012, p.65) a pu observer par rapport au fait que les migrants sont effectivement « *conscients de l'importance du français pour les Québécois* » tout comme Rodriguez et al. (2002) faisant référence également à cet obstacle. Dans ce cas précis, cette perception a clairement affecté cette étape importante de la vie d'Alexia ainsi que son intégration, l'empêchant de se donner le droit d'utiliser une autre langue que le français.

Cependant, la façon dont Alexia réagit par rapport à cet incident fut décisive par rapport à la suite de son parcours. En effet la perception qu'elle accorde à cet incident lié à la barrière langagière est que cela fait non seulement partie du parcours migratoire, mais que cela doit être aussi perçu comme un *défi* pour alors ne plus jamais éprouver les sentiments de frustration et d'exclusion ressentis. Cette perception combative représente en effet une ressource clé qui va avoir un grand effet facilitateur lors de la rencontre d'autres défis tout au long du parcours migratoire d'Alexia, ainsi que lors de sa trajectoire d'appropriation langagière comme il va pouvoir être observé par la suite.

Un autre défi relié à l'événement de son accouchement et ayant pu constituer un obstacle à son intégration est le fait d'avoir dû accoucher en dehors de son pays, de sa famille

et de ses rituels, représentant ainsi pour elle un deuil important au travers duquel elle a dû passer. En voici un extrait :

94: « [AH :::] *oui c'était tout une autre chose, [venir ici, accoucher ici] c'était un **deuil** que je / j'ai pas mal réussi à faire : (Eve : un deuil de quoi) un **deuil un peu de déracinement** ».*

La ressource utilisée alors pour surmonter cela fut l'exploration (i.e. stratégie de résolution de problème) effectuée à l'aide d'une psychologue (pouvant être qualifiée de ressource externe liée à la stratégie de recherche d'un soutien social) qui l'a encouragée à effectuer un voyage avec ses enfants dans son pays d'origine (432). Ceci lui permit alors de recréer le lien avec ses racines et de réaliser que ses enfants arrivaient à s'adapter convenablement dans les deux mondes hispanophones et francophones en y utilisant les deux langues de façon appropriée (458). Ce voyage s'étant passé quatre ans après l'arrivée d'Alexia est aussi révélateur des réaménagements identitaires qui ont pu s'opérer depuis son installation au Québec. En effet, cet événement témoigne d'une certaine réussite par rapport à son intégration, réussite pouvant être révélée au travers de ses enfants intégrant simultanément la langue française et la langue espagnole de façon harmonieuse amenant Alexia à se sentir enfin «*tellement bien*» (458).

Après le premier accouchement d'Alexia, un autre obstacle à l'appropriation du français est apparu alors à la suite de son deuxième accouchement. En effet, comme Alexia devait s'occuper de ses deux enfants, ceci l'empêchait alors d'aller suivre les cours de français. Cet obstacle qui a également été identifié chez Cristina (166), constitue un des obstacles identifiés par Ralalatiána et al. (2012) comme engendré par la perte du capital social. Cependant, Alexia a à nouveau adopté une stratégie d'esprit combatif pour aller apprendre le français dans les événements de la vie quotidienne jusqu'au moment où elle a pu avoir le temps de prendre des cours de français. En voici un extrait

130 : « *[Ce que] j'ai commencé à faire est d'aller au magasin / pour voir le quotidien. Savoir comment s'appelle quelque chose que j'ai appris dans mon cours' [dans mon pays] mais je sais pas comment ici on le dit (...) / si on va à la boulangerie' comment est-ce qu'on fait une demande' etc. C'est comme ça que j'ai commencé. [...]' je vais me renseigner à la télé avec les émissions qui sont plus du quotidien' ».*

Par la suite, lorsqu'Alexia eu davantage de temps libre, la motivation à apprendre le français dans des lieux formels puis informels se fit de plus en plus persistante. Ses motivations étaient souvent de type intégratives comme il a pu être constaté auprès de l'analyse transversale, ce qui expliquerait la raison pour laquelle Alexia eu par la suite davantage de facilité à s'approprier le français (allant dans le sens de ce qu'énonce Amireault, 2012). Voici deux exemples illustrant tout deux la motivation intégrative dans le



but d'une part de se créer un réseau social dans un lieu *formel* et d'autre part dans le but de contribuer activement à la vie québécoise et d'aider les autres dans un lieu *informel*.

225: « *Je me disais [prendre un cours de français à temps partiel] c'est une bonne façon' pas juste de faire les études' mais aussi de : de faire, comme d'établir un réseau social* ».

216 : « *J'ai besoin d'apprendre un peu plus la langue / alors comme ça j'ai commencé à participer dans un projet' de : (...) discussions par rapport à / tout les défis : par rapport à l'intégration des immigrants : (...) et <j'ai dit> c'est ça que je veux faire. Je veux m'embarquer dans des projets comme ça' pour maîtriser la langue. (...) j'ai trouvé ça comme un moyen' d'apprendre la langue. C'était mon moyen à moi' (Eve : mhm) mais c'était plus pour les autres. C'était plus pour aider les autres* ».

Ces lieux informels comme remarqué par Ralalatlana et al. (2012) vont en effet non seulement amener Alexia à se rapprocher de la société québécoise, mais également à perfectionner son français ce qui l'amènera simultanément peu à peu à se sentir appartenir et à sa société d'accueil et à s'identifier à celle-ci pour finalement s'y intégrer plus facilement. Voici un extrait exposant la perception d'Alexia à propos du stage qu'elle a suivi et qui a eu pour elle une influence positive sur son français, l'amenant à se sentir davantage en confiance par rapport au processus de recherche de travail, élément important pour l'intégration des migrants.

384: « *parce que vraiment [dans ce stage], j'ai fait beaucoup des efforts par rapport à la façon qu'on s'exprimait, xx à rédiger des textes' / et je me sens plus à l'aise (...) je me sens plus confortable. Même ça qui m'a mené à faire une demande d'emploi' : passer une entrevue et dire ok, je peux.* »

Comme il a pu être remarqué ici ainsi que dans l'analyse transversale, la recherche de lieux informels est un élément particulièrement saillant chez d'Alexia en comparaison avec les autres participantes qui en rapportent moins. Ceci expliquerait en partie la facilité qu'Alexia a eu à s'intégrer et à s'approprier le français par rapport aux autres migrantes. Dans l'extrait suivant qui met en relief Alexia avec son mari ayant appris le français dans des lieux plus formels, il est intéressant d'observer cependant les points positifs pouvant ressortir de l'apprentissage du français dans ces deux types de lieux amenant à développer différentes expertises.

542 : « *on fait des blagues' entre nous lui et moi' parce que lui' il est capable de rédiger mieux que moi' YA' toi tu l'as appris à l'école' (Eve : oui) alors il se dit mais quand tu parles' / lui il connaît pas des mots, mais quand tu parles' tu parles tellement bien' je ne peux pas faire ça, je dis / on a choisi les deux' deux moyens différents* ».

Alexia a subi durant sa trajectoire plusieurs découragements de la part de différents individus (e.g. amis, 284; professeurs de français, 268) constituant des obstacles à son intégration ainsi qu'à son apprentissage du français. L'extrait suivant illustre le professeur de français d'Alexia la décourageant à suivre des études universitaires en français. Cet extrait

met également en évidence la même ressource utilisée par Alexia lors de son difficile accouchement étant la stratégie d'esprit combatif, et qui l'amène à percevoir les obstacles non comme des éléments impossibles à surmonter, mais davantage comme des *défis*.

276 : « *Je lui avais partagé mon idée de me présenter à l'université' / ((imitant son professeur)) OH A, tu n'es pas encore prête : euh ton niveau de français c'est pas le meilleur. Je dis m :: je pense que jamais ça va être le meilleur' je suis pas vraiment francophone' (...) je suis hispanophone' c'est pas ma langue maternelle (Eve : qu'est-ce que ça vous a fait [ressentir xxx])[QUAND' quelqu'un vient] me dire que je peux pas' je sens honnêtement Eve que ça représente un **défi** pour dire oh je suis capable' je peux le faire' pourquoi pas' ».*

Malgré les différents découragements vécus, Alexia a cependant aussi vécu plusieurs formes d'encouragement de la part notamment de son mari (192), de son docteur (192) et de ses collègues (602) qui ont tous aidé à faciliter simultanément son processus d'apprentissage du français ainsi que son processus d'intégration.

Dans l'extrait suivant est présenté un autre obstacle important à l'appropriation langagière d'Alexia illustrant cette fois-ci une de ses clientes dans le contexte de son travail actuel lui faisant remarquer que son français est difficile à comprendre.

596 : « *"OH' J'aime beaucoup vous voir' mais j'ai vraiment de la misère à vous comprendre." Euh :: je dis oh : my god' alors euh : c'était un moment très très difficile' parce que c'est la confrontation avec une chose qui est réelle, tu ne maîtrises pas la langue d'une façon qui te permet d'aider la personne de la façon que tu voudrais l'aider. (...) **je me sentais tellement mal'**».*

Cet événement peut être perçu pour Alexia comme un élément particulièrement difficile et ce, pour plusieurs raisons. Premièrement, cette remarque faite par rapport au français d'Alexia est exprimée non pas au début de sa trajectoire, mais dans un moment avancé où Alexia avait commencé à acquérir un certain niveau de confiance par rapport à son français (e.g. 242). Cet incident a dû alors certainement la décourager fortement. La seconde raison est que cette remarque laisse entendre à Alexia qu'elle ne maîtrise pas suffisamment la langue pour pouvoir aider convenablement ses clients. Comme il a été vu plus haut, une des motivations intégratives d'Alexia l'amenant à apprendre le français est justement sa motivation à vouloir aider les gens (216). Recevoir une telle remarque va alors certainement remettre en question non seulement tout ses efforts effectués tout au long de sa trajectoire, mais également son identité de travailleuse professionnelle compétente et intégrée dans la société québécoise.

L'extrait suivant témoigne de la ressource à laquelle elle a fait appel à la suite de cet événement au moment où elle rencontre d'autres clients lui demandant d'où est-ce qu'elle venait, et lui faisant remarquer qu'elle n'est pas francophone :

390 : ((comme si parlait à un enfant, bien clairement)) je viens de la Colombie' mais **mon accent ça va toujours être comme ça'** (...) (Eve : et qu'est-ce que vous <ressentiez> quand vous) mais **maintenant je me sens bien**, parce que j'essaie plus de faire comme : un peu **pour briser la glace'** (Eve : ouais) parfois j'essaie de **faire des commentaires pour que la personne se sent à l'aise'** (Eve : oui) est-ce que vous me comprenez bien' est-ce qu'on dit oui' est-ce qu'on dit si' euh : juste comme, **il y a des gens qui me disent, je parle un peu l'espagnol** (Eve : Mhm) **alors je dis quelques phrases en espagnol'** les personnes [xxx] (Eve : [rire]) **c'est une façon de briser la glace'** (Eve : rire) parce que **je vais pas perdre mon accent**. (Eve : ouais) **ça c'est une réalité**. Ça ça va pas disparaître. (Eve : est-ce que vous voudriez le perdre') ((sur un ton sec)) Non' (Eve : pourquoi pas') ((toujours sur un ton sec)) Non' j'ai réalisé que non (Eve : mhm) **ça fait partie de mon identité'** (Eve : mhm) ça fait partie de ce que je suis'

638 : « je dis m, / on fait des efforts' / mais' à quoi ça me sert de <perdre> mon accent / finalement' (Eve : qu'est-ce que ça voudrait dire de perdre votre accent') je pense que ça : ça va impliquer de perdre une partie de moi' (Eve : mhm) qui qui m'appartient' parce que finalement **c'est ça moi, mon origine'** ».

La ressource utilisée par Alexia peut-être à nouveau liée à la stratégie d'esprit combatif où au lieu d'éviter de se mettre à nouveau dans des situations pareillement stressantes, elle va à la place directement *briser la glace* avec ses clients afin de reconnaître dès le départ ses faiblesses en français. Ceci aura pour but également de vérifier si son interlocuteur la comprend, ce qui comme il a été vu dans l'extrait 596 est un aspect primordial pour le travail d'Alexia.

Une autre stratégie utilisée est l'utilisation de l'espagnol qui dans ce cas semble être une stratégie favorable à cette situation. En effet, le fait d'échanger des mots d'espagnol entre Alexia et sa cliente établirait également un certain rapprochement entre la culture d'Alexia et celle de sa cliente renforçant ainsi probablement le lien de confiance entre ces deux personnes.

Cet extrait est aussi très révélateur de l'étape à laquelle est arrivée Alexia dans le processus d'appropriation du français. En effet, similairement à Aurélia, elle en est arrivée à un stade où elle accepte qu'elle ne perdra jamais son accent espagnol et qu'au contraire, elle ne désire pas le perdre (sa forte réaction après que l'enquêtrice lui ait demandé si elle désirerait le perdre témoigne de ce fait). Ce qui est particulièrement intéressant est d'observer que l'accent d'Alexia (comme pour Aurélia) est un élément important faisant partie intégrante de son identité.

Le fait de non seulement accepter que son français n'est pas parfait, mais aussi de considérer son accent comme un élément important de son identité peut être alors considéré comme la preuve que des réaménagements identitaires favorables à son appropriation du français se sont effectivement manifestés tout au long de sa trajectoire, comme il a pu en effet être remarqué tout au long de cette analyse.

#### **4.2.1 Commentaires généraux sur l'analyse verticale**

Comme il a pu être observé au travers de cette analyse, les motivations à immigrer de nature extrinsèque peuvent quelquefois cacher des motivations intrinsèques. Ceci concorde alors finalement avec l'hypothèse 1a. supposant que les migrantes issues de migrations volontaires seront amenées à vivre des réaménagements identitaires plus favorables à l'appropriation du français que celles issues de migrations involontaires.

Aussi, le fait qu'Alexia ait vécu plusieurs motivations intégratives à apprendre le français et qu'elle ait appris le français dans plusieurs lieux informels en comparaison avec les autres participantes, va dans le sens de l'hypothèse 1b et 2, puisque qu'il a pu être observé des réaménagements identitaires favorables à l'appropriation de son français. Un élément intéressant ayant apparu par rapport aux différentes formes de lieux d'apprentissage du français est le fait, comme il a pu être observé au travers de la comparaison qu'Alexia opère avec son mari, que ces deux types de lieux semblent apporter des formes de savoirs différents tout aussi importants pour l'appropriation du français.

Ce qui a pu également être constaté est le fait que malgré la rencontre de tous les obstacles directs ou indirects à l'appropriation langagière bien plus nombreux que chez les autres participantes (cf. tableau 5 et tableau A), Alexia ne se décourage apparemment jamais et adopte toujours un esprit combatif l'aidant à passer au travers de pratiquement tous les obstacles qu'elle a pu rencontrer. Ainsi, ceci suggère que ce n'est pas la quantité d'obstacles rencontrée sur le chemin des migrantes qui préditera la manière à laquelle celles-ci s'approprieront le français, mais bien la façon dont elles feront face à ceux-ci, ce qui va dans le sens de l'hypothèse 3 supposant que les stratégies actives sont plus efficaces que les stratégies passives. Aussi, l'obstacle lié à la pression à devoir parler le français dû au message implicite reçu lors de l'immigration au Québec appuie l'hypothèse 5 supposant que le contexte québécois aurait effectivement une certaine incidence sur la trajectoire d'appropriation du français des migrantes.

Les facilitateurs directs ou indirects à l'appropriation jouent également un rôle important dans la trajectoire d'Alexia comme il a pu être constaté lors de son analyse, car ceux-ci permettent de renforcer la confiance lors du processus d'appropriation permettant de garder un certain courage par rapport aux obstacles rencontrés. Ceci va alors aussi dans le sens de l'hypothèse 4 supposant que plus il y aura de facilitateurs, plus les migrantes vivront de réaménagements identitaires favorables à leur appropriation du français.

Finalement, en ce qui concerne les réaménagements identitaires, il semblerait que les éléments constituant la trajectoire d'appropriation du français d'Alexia ont contribué de façon

générale à l'adoption d'une stratégie d'acculturation de type intégration. Comme il a pu être constaté au travers des extraits 168, 154, 94 et 390 présentés, des références au deuil ou étapes de deuil ont pu être observé par rapport au processus d'appropriation langagière (168 : *choc* ; 154 : *frustration* ; 390 : *acceptation*), ainsi qu'au processus de migration (94 : *deuil de déracinement*) suggérant que le deuil lié à la langue est fortement lié au processus de migration. En effet, le fait d'avoir pu amener ses enfants voir sa famille dans son pays d'origine et d'avoir pu constater que son premier enfant ayant alors l'âge de parler pouvait adapter la langue à utiliser dans sa culture d'origine tout comme dans sa culture d'accueil a certainement dû aider Alexia à passer au travers de ces deuils plus facilement (et pouvant être constaté au travers du fait qu'elle se sentait à ce moment alors « *tellement bien* », 458). Ce travail identitaire au travers duquel est passé Alexia représente un bel exemple de bon déroulement de trajectoire d'appropriation langagière, démontrant que ce ne sont pas les obstacles rencontrés qui prédisent la réussite d'une intégration, mais bien les ressources utilisées pour faire face à ceux-ci.

## 5. DISCUSSION ET CONCLUSION

Cette étude a eu pour but de rendre compte des différents éléments constituant la trajectoire langagière de six migrantes latino-américaines ayant immigré à Montréal, ainsi que de l'influence que ces éléments ont eu sur leur appropriation langagière et sur leur identité.

Les analyses permirent de faire émerger les différents points de départ des trajectoires langagières des migrantes interrogées, leurs motivations à apprendre le français, les lieux formels et informels fréquentés pour apprendre le français, les différents obstacles directs et indirects entravant l'appropriation langagière, les ressources et stratégies aidant à surmonter ces obstacles, ainsi que les facilitateurs directs et indirects à l'appropriation langagière.

Il fut alors constaté au travers de ces résultats que les participantes ayant migré à partir de motivations intrinsèques, ayant éprouvé des motivations intégratives à apprendre le français, fréquenté plusieurs lieux informels, utilisé davantage de stratégies actives que passives, ou encore ayant rencontré davantage d'éléments facilitateurs étaient passées au travers de réaménagements identitaires plus favorables à l'appropriation du français (manifestés par les sentiments d'acceptation par rapport à la qualité de leur français et par un niveau de français oral relativement plus élevé). Ces résultats concordent ainsi avec les hypothèses 1 à 4, à l'exception de l'hypothèse 3, où il fut réalisé que les ressources considérées comme favorables à l'appropriation du français, ne semblaient apparemment pas suffisantes pour s'appropriier le français, mais cependant nécessaires pour surmonter les obstacles rencontrés durant la trajectoire. Ceci suggère que ce sont les éléments dans leur ensemble qui vont avoir une influence sur la trajectoire des participantes, davantage que ces éléments isolés. Aussi, il a pu être observé que le contexte québécois opère également une certaine influence sur l'appropriation langagière de certaines participantes, allant ainsi dans le sens de l'hypothèse 5.

L'analyse des sentiments éprouvés durant la trajectoire a fait aussi émerger une théorie des réaménagements identitaires vécus lors de ce processus et qui fut mise en lien avec la théorie du deuil et la théorie d'acculturation tels que présentés par Métraux (2011). En effet, il fut constaté que la trajectoire d'appropriation langagière fait partie intégrante du processus migratoire vécu par les migrantes. Ainsi, lors de l'analyse, émergèrent des sentiments similaires aux étapes de deuil de Kubler-Ross et Kessler (2005). En effet, lors de l'arrivée au Québec survint l'étape du *choc* où les participantes manifestèrent toutes une forte réaction de choc ou de surprise face à la difficulté à comprendre l'accent québécois. Ce choc peut être lié à la réalisation de la perte du contrôle de la langue qui était nécessaire à la

participation de la vie quotidienne. Le choc est d'autant plus grand du fait qu'elles ne s'attendaient pas, pour la plupart, à devoir communiquer dans un français différent de celui qu'elles avaient appris auparavant. En effet, le français québécois était parlé avec un accent leur faisant perdre les repères qu'elles avaient acquis lors de leur apprentissage du français à l'Alliance française dans leur pays. Ceci aurait alors pu les amener possiblement à se refermer sur leur langue et leur culture (pouvant alors adopter une stratégie de ghettoïsation). Cependant, les migrantes de cette étude sont apparemment toutes arrivées à s'ouvrir au monde pour se confronter avec la réalité de la langue française du Québec, puisqu'elles ont toutes réussi à apprendre la langue de façon à pouvoir convenablement tenir une conversation. Toutes sont alors passées au travers de sentiments difficiles ayant émergé au travers des analyses, tels que des sentiments de colère, de frustration ou encore de dépression qui peuvent être reliés à la phase de colère et de dépression de Kubler-Ross et Kessler (2005) et à celle d'ouverture de Métraux (2011).

Trois des migrantes de cette étude semblent être arrivées à la phase d'acceptation, dernière phase du processus de deuil, qui est aussi liée à la phase de souvenir de Métraux (2011). En effet, c'est lors de cette phase que les migrantes ont apporté, au travers de leur récit, un nouveau sens à leur histoire en se servant de leurs souvenirs passés. Comme il a pu être relevé, ces trois participantes montrèrent lors des analyses une certaine acceptation par rapport au fait que leur français ne sera jamais parfait et qu'elles auront toujours un accent espagnol. Aussi, pour deux d'entre elles (i.e. Aurélia et Alexia), ce ne fut pas seulement un sentiment d'acceptation qui fut éprouvé, mais également un sentiment de fierté par rapport à leur accent espagnol. Ce changement de perception et cette nouvelle création de sens par rapport au jugement porté à leur accent, semble être une étape clé du processus d'appropriation langagière de ces migrantes. Ceci témoigne en effet que des réaménagements identitaires favorables à l'appropriation du français se sont manifestés au travers de leur trajectoire amenant les migrantes à *intégrer* non seulement leurs valeurs d'origine (manifestées par la fierté d'avoir un accent espagnol et de vouloir le garder) que celles de la société québécoise (manifesté par la volonté d'utiliser le français dans la vie quotidienne). Une piste de recherche intéressante découlant de ces résultats seraient d'investiguer plus profondément le lien entre le niveau d'acceptation des migrants en général par rapport à leur niveau de français et à leur accent, avec le niveau d'intégration dans la culture d'accueil.

Une des limites de cette étude concerne le fait que l'échantillon était spécifique à la population de femmes migrantes d'origine latino-américaine, limitant ainsi la généralisation des résultats à ce groupe spécifique. Il serait alors intéressant d'effectuer une future étude sur

des migrants ayant une langue maternelle différente de l'espagnol pour observer si des résultats similaires apparaîtraient. En considérant un échantillon de migrants ayant comme langue maternelle l'anglais, on pourrait s'attendre à ce que ceux-ci rencontrent davantage de difficultés liées aux discriminations linguistiques que les migrantes de cette étude, étant donné le climat de tension existant entre les anglophones et francophones au Québec. Une autre étude pourrait également investiguer l'appropriation langagière des hommes migrants latino-américains pour identifier de possibles différences liées au genre.

Une deuxième limite de cette étude correspond à la nature relativement subjective des observations à propos du niveau de français des participantes effectuées lors des entretiens. En effet, dans une future étude, non seulement les compétences orales, mais aussi celles écrites pourraient être prises en compte au travers de mesures plus objectives pour rendre compte du niveau d'appropriation du français des participantes.

Une troisième limitation est liée au fait que les éléments affectant l'apprentissage du français n'ont pas forcément tous pu être pris en compte. En effet, le but était d'essayer de présenter une vision relativement systémique des différents éléments influençant le processus d'appropriation langagière étudié. Cependant, il est évident que plusieurs autres aspects liés directement à l'appropriation de la langue, mais aussi au processus migratoire (influençant indirectement le processus d'appropriation de la langue), ont dû certainement échapper à l'analyse. Une des possibles raisons pouvant expliquer cela est le fait que le récit des participantes n'inclut pas forcément tous les éléments ayant influencé leur appropriation langagière, mais seulement les éléments se montrant saillants et importants pour elles au moment de l'entretien. Une éventuelle façon de répondre à cette limite serait d'effectuer une future recherche où serait fourni à un large échantillon de migrants apprenant la langue d'accueil, un questionnaire contenant les éléments de trajectoire ayant émergé lors de cette étude. Le but serait alors d'identifier de façon plus objective et exhaustive la proportion à laquelle ressortent ces éléments auprès des migrants apprenant une nouvelle langue au sein de leur pays d'accueil.

Afin de pallier à certaines de ces limites, deux mesures ont été utilisées pour renforcer le niveau de validité de cette étude. Premièrement, les participantes ont été contactées après avoir effectué les analyses afin de vérifier si celles-ci concordaient avec les expériences des migrantes. Deuxièmement, des avis de collègues externes provenant du même domaine académique que l'enquêtrice ont également été consultés afin de vérifier si les noms donnés aux catégories des différents éléments de trajectoire, et si l'interprétation des résultats paraissaient clairs.



En ce qui concerne les avantages de cette étude, de nouveaux éléments de conceptualisation et de compréhension par rapport au processus de trajectoire d'appropriation langagière des migrants ont pu émerger. Ces éléments permettent alors de formuler quelques recommandations pour les professionnels travaillant avec les migrants devant apprendre la langue locale indispensable pour s'intégrer pleinement dans leur nouvelle société d'accueil.

En effet, les professionnels pourront sensibiliser les migrants par rapport aux éléments sur lesquels ceux-ci peuvent exercer un certain contrôle afin de faciliter l'apprentissage de la nouvelle langue. Ainsi, les migrants pourraient être encouragés à ne pas seulement fréquenter les lieux formels pour apprendre le français, mais aussi et surtout à fréquenter des lieux informels permettant la familiarisation avec la langue locale et en même temps un plus grand rapprochement avec la population de la société d'accueil. Un autre élément sur lequel les migrants pourraient aussi être sensibilisés est l'utilisation des ressources et stratégies actives permettant généralement de surmonter plus efficacement les obstacles à l'appropriation langagière. Aussi, la prévention par rapport aux obstacles communément rencontrés lors de l'apprentissage d'une langue au sein de la société d'accueil serait également utile, non seulement lorsque les migrants sont déjà arrivés en terre d'accueil, mais aussi, dans la mesure du possible, avant leur migration afin de pouvoir se préparer à affronter les obstacles à venir (surtout ceux liés aux barrières langagières représentant l'obstacle le plus présent). Finalement, en étant conscients des diverses difficultés que peut engendrer l'apprentissage d'une langue dans un pays différent du sien (e.g. deuils, barrières langagières, etc.), les professionnels auront davantage d'éléments pour conceptualiser la problématique des migrants et pour pouvoir les accompagner plus efficacement, non seulement dans le processus d'appropriation de la langue, mais aussi dans leur processus d'intégration de manière générale.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adami, H. (2011). Parcours migratoires et intégration langagière. In J.M. Mangiante (Ed.), *L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives* (37-54). Arras : Artois Presses Université.
- Alen, P. & Manço, A. (2012). *Appropriation du français par les migrants : Rôles des actions culturelles*. Belgique: L'Harmattan.
- Amireault, V. (2012). Représentation culturelles et réflexions identitaires de nouveaux arrivants en apprentissage du français au Québec. In P. Alen, & A. Manço, (Ed.), *Appropriation du français par les migrants : Rôles des actions culturelles* (51-68). Belgique: L'Harmattan.
- Berry, J.W. (2005). Living successfully in two cultures. *International Journal of intercultural relations*, 29, 697–712.
- Berry, J. W., Kim, U., Minde, T., & Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 21, 491–511.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'entretien : L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Bourhis, R. Y., & Landry, R. (2002). La loi 101 et l'aménagement du paysage linguistique au Québec. *Revue d'aménagement linguistique : 25 ans de l'application de la langue française – Hors Série*, 107-131.
- Cardu, H., & Sanschagrin M. (2002). Les femmes et la migration : Les représentations identitaires et les stratégies devant les obstacles à l'insertion socioprofessionnelle à Québec. *Recherche Féministes*, 15 (2), 87-122.
- Citoyenneté et Immigration Canada (2013). Glossaire. Retrieved November 1, 2013, from <http://www.cic.gc.ca/francais/centre-aide/glossaire.asp#r>
- Cesari Lusso, V. (1998). Ascagne 2000. Défis et ressources psychosociales dans les parcours de vie de jeunes migrants « bien intégrés ». In P. Centlivres & I. Girod (sous la dir.). *Les défis migratoires*. Zurich : Seismo.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, (5), 992-1003.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C., (1999). Correlation, causation, motivation and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41, 10–24.

- Hyman, I. (2001). Immigration and Health. Health Policy, Working Paper Series. Working paper 01-05. Ottawa, ON: Health Canada. Retrieved June 19, 2013, from <http://courseweb.edteched.uottawa.ca/pop8910/Notes/Migrant%20health%20in%20Canada.pdf>
- Immigration et Communautés culturelles, Québec. Retrieved May 18, 2013, from <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-quebec/temps-complet/aide-financiere/allocation-participation.html>
- Jeanneret, T. (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses. *Actes du colloque Vals-Asla. Lugano 2008*. In Bulletin suisse de linguistique appliquée, n° spécial, 1, 27-45.
- Kaufman, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif: L'entretien et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Kubler-Ross, E., & Kessler, D. (2005). *On Grief and Grieving: Finding the Meaning of Grief Through Five Stages of Loss*. New York: Scribner.
- Métraux, J.-C. (2011). *La migration comme métaphore*. Paris : La Dispute.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (2013). Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec : 1<sup>er</sup> trimestre 2013. Retrieved July 8, 2013, from <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/BulletinStatistique-2013trimestre1-ImmigrationQuebec.pdf>
- Muller, N., & De Pietro, J.-F. (2001). Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue. In D. Moore, (Ed.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Collection Crédif Didier, Paris.
- Paulhan, I. (1992). Le concept de coping. *L'année psychologique*, 92, (4), 545-557.
- Porquier, R. (1995): "Trajectoires d'apprentissage(s) des langues: diversité et multiplicité des parcours". *Etudes de linguistique appliquée*, 98, 92-102.
- Ralaladiana, M. C., Debeurme, G., & Vatz-Laaroussi, M. (2012). Trajectoire langagière et maintien en apprentissage des femmes immigrantes : francisation au Québec. In P. Alen, & A. Manço, (Ed.), *Appropriation du français par les migrants : Rôles des actions culturelles* (97-114). Belgique: L'Harmattan.
- Rodriguez, N., Myers, H. F., Bingham Mira, C., Flores, T., & Garcia-Hernandez, L. (2002). Development of the multidimensional acculturative stress inventory for adults of Mexican origin. *Psychological Assessment*, 14, 451-461.

Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Valeurs communes. Immigration et communautés culturelles, Québec. Retrieved May 15, 2013, from <http://www.gouv.qc.ca/portail/quebec/international/general/quebec/valeur/>

Young, M.Y., & Gardner, R.C. (1990). Mode of Acculturation and Second Language Proficiency. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 22 (1), 59-71.

## BIBLIOGRAPHIE ANNEXE (CONSULTÉE POUR LE MÉMOIRE)

- Baroni, R. & Jeanneret, T. (2009): "Différences et pouvoirs du français". In E. Huver & M. Molinié (Ed.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. Université de Picardie (Cahiers de sociolinguistique).
- Berry, J. W. (1998). Intercultural relations in plural societies. *Canadian Psychology*, 40, 12-21.
- Bourhis, R.Y. (2008). The English-Speaking Communities of Quebec: Vitality, Multiple Identities and Linguicism. In R.Y. Bourhis, (Ed.), *The Vitality of the English-Speaking Communities of Quebec: From Community Decline to Revival*. Montréal. CEETUM, Université de Montréal.
- Bourhis, R. Y., Montreuil A., Helly D., & Jantzen L. (2007). Discrimination et linguicisme au Québec: Enquête sur la diversité ethnique au Canada. *Canadian Ethnic Studies*, 39, 31-49.
- Chadi, M. (2011). Enquête sur la situation des femmes migrantes au Québec : Une enquête pour prendre acte et un organisme pour agir. *Vivre Ensemble : Bulletin de liaison en pastorale intellectuelle* 18 (62), 1-5.
- Cesari Lusso, V. (2000). L'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires des jeunes issus de la migration. Questions méthodologiques et épistémologiques. In *Cahier de psychologie*, 36, 13-26. Neuchâtel : Université de Neuchâtel.
- Cesari Lusso, V. (2001). *Lorsque le défi est appelé intégration*. Berne : Peter Lang.
- Chicha M.-T., Charest E. (1993). L'intégration des immigrés sur le marché du travail : politique et enjeux. *Choix IRPP*, 14 (2).
- Chirkov, V., Vansteenkiste, M., Tao, R., & Lynch, M. (2007). The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(2), 199-222.
- Duchene, (2001). L'acquisition plurilingue dans ses dimensions linguistiques, affectives et sociales: quelques éléments de réflexion. *Langage & Pratique*, 28 (2), 2-12.
- Castonguay, C. (1997). Evolution de l'assimilation linguistique au Québec et au Canada entre 1971 et 1991. *Recherche sociographiques*, 38 (3), 469-490.
- Green, R.L. (1997). *English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. London: Routledge.
- Gumperz, J. (1982). *Language and social identity*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Heller, M. (1987). The role of language in the formation of ethnic identity. In J. Phinney & M. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization* (180-200). Newbury Park, CA: Sage.
- Heller, M. & Boutet, J. (2006): Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier? Langue(s) et identité dans la nouvelle économie. *Langage et société*, 118, 5-16.
- Muller, N. (2000). Enjeux identitaires et apprentissage dans une situation de formation interculturelle. *Cahiers de Psychologie*, 36, 3-12, Université de Neuchâtel.
- Muller Mirza, N. (2008). « Etes-vous vraiment prêts à nous écouter ? » Négociation de significations et processus identitaires dans un projet de formation d'adultes. *RIPLA (Rivista di Psicolinguistica Applicata)*, 7(3), 171-184 (Special issue : « Conversation, reading and writing : studies in a cultural perspective »).
- Noels, K. A., Pon G., & Clement R. (1996). Language, Identity, and Adjustment : The Role of Linguistic Self-Confidence in the Acculturation Process. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 246-264
- Peirce, B. N. (1995): "Social identity, investment, and language learning". *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9-31.
- Pietro, J. F. Matthey, M. (2001). L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence. In : L'acquisition plurilingue dans ses dimensions linguistiques, affectives et sociales: quelques éléments de réflexion. *Langage & Pratique*, 28 (2), 2-12.
- Pilote, A., Magnan, M.-O., & Vieux-Fort, K. (2010). L'identité linguistique et le poids des langues : une étude comparative entre des jeunes en milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick et anglophone au Québec. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 65-98.
- Pilote, A. (2006). Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone. *Éducation et francophonie*, XXXIV(1), 39-53.
- Schumann, J.H. (1976). Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning*, 26, 135-143.
- Simon P. (1997). L'acculturation linguistique. Utilisation du français et transmission de la langue des immigrants à leurs enfants, *Migrants Formation*, n°108, CNDP, p.53-65.

## **ANNEXES**

## TABLE DES MATIÈRES DES ANNEXES

Annexe 1 : Canevas d'entretien .....	2
Annexe 2 : Formulaire de consentement .....	4
Annexe 3 : Analyse verticale globale de la trajectoire des participantes autres qu'Alexia	5
Sofia .....	5
Cristina .....	5
Stefania.....	6
Georgina .....	6
Aurélia.....	7
Annexe 4 : Présentation des résultats en rapport au processus migratoire (ayant un impact indirect sur la trajectoire d'appropriation langagière). ....	9
4.1 Obstacles au processus migratoire .....	9
4.2 Ressources face aux obstacles du processus de migration.....	11
4.3 Facilitateurs au processus migratoire .....	12
Annexe 5 : Transcription des entretiens.....	14



## ANNEXE 1 : CANEVAS D'ENTRETIEN

Prénom : \_\_\_\_\_ Age : \_\_\_\_\_  
Sexe : \_\_\_\_\_ Statut matrimonial : \_\_\_\_\_  
Origine : \_\_\_\_\_ Date d'arrivée au Québec : \_\_\_\_\_  
Langue(s) maternelle(s) : \_\_\_\_\_  
Autre langues parlées : \_\_\_\_\_  
Début d'apprentissage du français (mois/année) \_\_\_\_\_  
Niveau 2/3 ou 3/3 en français atteint (mois/année) \_\_\_\_\_  
Nombre d'enfants : \_\_\_\_\_ Age des enfants : \_\_\_\_\_

### Questions aux interviewés:

#### Question générale :

« Racontez-moi l'histoire de votre apprentissage du français commençant dans votre pays et/ou au Québec ; vos motivations à apprendre le français ; les difficultés et les obstacles rencontrés ; les ressources que vous avez mises en œuvres pour surmonter ces obstacles etc. »

#### Questions guides :

1. Parlez-moi des premiers moments où vous avez commencé à apprendre le français.
  - a. Qu'est-ce qui vous a motivé à apprendre le français ?
  - b. Quelles étaient vos premières impressions / sentiments ?
2. Parlez-moi des premières interactions en français quand vous commenciez à maîtriser cette langue ?
  - a. Donnez-moi svp des exemples de situations spécifiques (personnes et lieux).
3. Définissez-vous le français comme faisant partie de votre identité ? Et en comparaison à votre langue natale ?
4. Est-il important pour vous de transmettre votre langue d'origine à vos (éventuels) enfants ? Et la langue française ? Pourquoi ?
5. Comment vous sentez-vous en parlant votre langue natale en comparaison à l'usage du français (avec des individus parlant votre langue natale –membres de la famille, amis, etc. - et des individus parlant uniquement le français – professeurs de français, employés du gouvernement, voisins, nouveaux amis, etc.) ?
6. Avez-vous vécu des moments difficiles liés à l'usage du français ou à votre prononciation lorsque vous étiez en interaction avec la population locale (ex : dans des groupes d'intégration organisés par des centres communautaires, cours de francisation, interactions au travail, activité socioculturelles, etc.) ?
  - a. Définissez les endroits et personnes avec qui cela s'est passé.

b. Comment faites vous pour vous sortir de telles situations ?

7. En comparant les valeurs et identité de votre culture avec celles de votre culture d'accueil (ici le Québec), lesquels sont les plus importantes à préserver pour vous ?

## **ANNEXE 2 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

### **Présentation**

Ce mémoire s'effectue dans le cadre d'un mémoire de master en psychologie (psychosociologie clinique), sous la direction de Madame Nathalie Muller Mirza, Maître d'Enseignement et de Recherche à la Faculté des sciences sociales et politique de l'Université de Lausanne en Suisse.

Avant d'accepter de participer à ce projet de mémoire, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de mémoire et ses procédures. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

### **Nature de l'étude**

Ce mémoire de master a pour but d'étudier les divers phénomènes que l'apprentissage du français peut engendrer dans le contexte de migration au Québec, plus spécifiquement à Montréal.

### **Déroulement de la participation**

La participation consiste à répondre de la manière la plus complète possible aux questions posées.

### **Confidentialité et gestion des données**

- Aucun nom ne sera mentionné dans le rapport. Ces données seront donc confidentielles et anonymes. Personne ne sera en mesure de reconnaître l'identité des personnes ayant participé à cette étude.
- Les données ne seront accessibles qu'à l'étudiante et à sa directrice de mémoire.

### **Droit de retrait**

Le/la soussigné(e) se réserve le droit de se retirer à n'importe quel moment.

### **Coordonnées de l'étudiante:**

Eve Allemand

Tél : +1514.586.52.10

Mail : eve.allemand@mail.mcgill.ca

Je soussigné(e) \_\_\_\_\_ (Nom du (de la) participant(e) en lettres majuscules) consens librement à participer au mémoire de Eve Allemand. J'ai pris connaissance du formulaire et je comprends le but, la nature et la procédure. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce mémoire.

Signature \_\_\_\_\_ Lieu et date: \_\_\_\_\_

## **ANNEXE 3 : ANALYSE VERTICALE GLOBALE DE LA TRAJECTOIRE DES PARTICIPANTES AUTRES QU'ALEXIA**

### **Sofia**

L'obstacle le plus récurant dans le récit de Sofia est celui des barrières langagières liées à l'expression du français et à la compréhension de l'accent québécois. En effet, même lors de notre entretien, l'obstacle lié à l'expression du français revient assez fréquemment (e.g. 92 ; 332). Elle a également vécu quelques expériences difficiles avec des Québécois et une migrante lui ayant fait des remarques sur sa façon de parler ou sur son accent (e.g. 68, 82 ; 160, 328). Cependant, Sofia montre un fort esprit combatif lorsqu'il s'agit d'affronter les divers obstacles directs et indirects liés à l'apprentissage de la langue (160, 328). Cette volonté et force de caractère transparaissent aussi fortement au travers de l'entretien, révélant une personne persévérante et ne se décourageant pas facilement au moment de faire face par exemple aux barrières langagières.

### **Cristina**

Un des principaux obstacles pour Cristina est, comme pour Sofia, la difficulté à s'exprimer en français, que l'on peut observer également tout au long de l'entretien. En effet, certains mots lui manquent quelques fois pour créer des phrases complètes, (e.g. 166) et des mots en espagnol sont souvent présents dans son discours (e.g. 62). Ce qui est spécifique à Cristina cependant en comparaison avec toutes les participantes et qui représente apparemment un des plus importants obstacles pour elle, est le fait de ressentir une forte pression externe venant des gens autour d'elle lui rappelant incessamment l'importance de devoir apprendre et maîtriser le français, ce qui la démotive plutôt que la motive à apprendre cette langue. Cependant, on observe fréquemment chez Cristina une stratégie de réévaluation positive face à ces obstacles tout au long de son récit (158, 172, 382) qui lui permettent de garder une attitude positive. Un des facilitateurs principaux pour Cristina est l'attitude positive des Québécois par rapport à son français qui a jusque-là toujours été encourageante. Un autre thème important du récit de Cristina pouvant être relié à un obstacle indirect à l'appropriation du français est le fait que son enfant s'intègre et apprenne le français beaucoup plus rapidement que sa maman au point de devoir traduire pour elle ce qui est dit à son école (e.g. 94) et aussi

jusqu'au point de privilégier cette langue à l'espagnol lorsqu'en compagnie de son ami également issu d'une mère hispanophones (i.e. 238).

### **Stefania**

Les principaux obstacles identifiés dans le récit de Stefania sont d'une part liés à l'expression du français au niveau technique et émotionnel et d'autre part liés à la crainte de s'exprimer en français de peur de ne pas se faire comprendre et de déranger les gens.

Un élément saillant du récit de Stefania est le développement d'une théorie personnelle sur les différentes étapes de l'apprentissage du langage présentée sous la forme de quatre niveaux et illustrant les obstacles en rapport aux barrières langagières en parallèle. Le premier niveau représente celui permettant aux individus de se débrouiller en français dans la vie quotidienne ou par rapport à des tâches administratives (i.e. 336, 352, 356). Le deuxième niveau est selon elle le moment où l'on a acquis un vocabulaire plus riche permettant de lire ou d'entretenir une conversation sur des aspects plus techniques de sa profession (e.g. 439-451). Le troisième niveau représente celui où la personne arrive à exprimer ses émotions au travers de la langue (e.g. 367-459). Finalement un quatrième niveau (qui est n'est pas aussi développé que les précédents et qui selon elle peut être également lié au niveau administratif) est celui où l'on est capable de comprendre le français des régions avec leurs dialectes et accents spécifiques (e.g. 477-481).

Une ressource interne identifiée à plusieurs reprises auprès de Stefania pour pallier aux barrières langagières est le fait d'utiliser le non-verbal pour pouvoir comprendre les gens ou pour pouvoir s'en faire comprendre (e.g. 527). Une seconde ressource interne face à ce même obstacle est le fait qu'elle cherche activement des personnes non-hispanophones pour pouvoir améliorer son français (e.g. en se créant des amis : 200, auprès de son conjoint : 636).

### **Georgina**

Un des thèmes les plus saillants dans le récit de Georgina est la recherche de reconnaissance par rapport à son statut professionnel qu'elle a perdu en migrant ici. Ceci semble représenter pour elle l'obstacle lié au processus d'intégration et indirectement au processus d'appropriation de la langue, le plus important tout au long de son récit. Ainsi,

arrivée à Montréal, la motivation à apprendre le français était très grande, car c'est au travers de cette langue qu'elle aurait la possibilité de retrouver son statut professionnel qu'elle est présentement gentiment en train de regagner (e.g. 68, 153, 173). Comme Sofia, Georgina a vécu quelques expériences difficiles avec des Québécois (e.g. son patron, 513), mais également avec des professeurs décourageants par rapport à son niveau de français (e.g. 127). Cependant, sa ressource principale est le fait qu'elle ne se laisse pas démoraliser par ces incidents et qu'elle montre au contraire un esprit combatif auprès de ces obstacles pour obtenir ce qu'elle désire (e.g. 279). Les barrières langagières sont comme pour les autres participantes un thème très saillant lors de son récit. Une ressource importante à laquelle Georgina fait référence dans son récit est le fait qu'elle développe la capacité à mesurer l'amélioration de son français au travers des expressions faciles des gens à qui elle parle (i.e. 353-363). Voici une illustration :

*« au début' quand je parlais' les gens faisaient ((grimace)) quoi' j'ai dit oh mon D. qu'est-ce que je viens de dire [ils ont] rien compris. (Eve : [rire]) D'autres' une personne que c'était ((autres grimace mais moins forte)) hein' hein' / il il captait quelque chose, mais, / pas encore, pas encore (Eve : (rire)) D'autre' il était como ((autres grimace encore moins forte)) / ok, ok, [ah ok] j'avance' (Eve : [rire]) et maintenant' ok je vois que personne [ne fait des grimaces'] ».*

Finalement, deux des éléments facilitateurs les plus importants pour Georgina est le fait d'avoir rencontré plusieurs personnes encourageantes dans son processus d'appropriation du français (e.g. 195, 337) ainsi que le fait d'avoir réussi à se faire engager dans des emplois en lien avec sa profession facilitant son processus d'intégration tout comme sa trajectoire d'appropriation du français (eg. 301, 327).

### **Aurélia**

L'élément le plus saillant dans le discours d'Aurélia est relié à ses collègues et son patron de travail qui semblent avoir beaucoup facilité son intégration, ainsi que son appropriation du français (e.g. 300, 355 ; 312, 340). L'aspect ayant cependant représenté apparemment un obstacle pour elle par rapport à son appropriation du français sont les barrières langagières rencontrées dans différentes situations, comme à l'université (e.g. 166, 182, 196) ou encore auprès de personnes paraissant impatientes (e.g. 220, 262). Une des ressources utilisées face à ces différents obstacles et fréquemment observée chez Aurélia est la stratégie d'évitement (e.g. 78, 166, 192), qui n'a pas été observée chez les

autres participantes. Cependant, une autre ressource qu'Aurélia a acquis avec le temps est le fait qu'elle a appris à s'affirmer en français se prouvant à elle-même qu'elle a *réussi* non seulement à se sentir à l'aise avec son français mais aussi indirectement avec son intégration. En voici un extrait :

743 Aurélia : « *oui quand tu : quand tu parles avec quelqu'un et tu : tu dis : pardon' ça c'est encourageant. Personne va comprendre ce que tu veux dire' mais : quand / je suis capable de dire, pardon' je comprends pas' ou comme aujourd'hui que je t'ai dit [par rapport à la conversation avec l'agent de la compagnie téléphonique qui était impatient], pardon mais : je m'excuse mais c'est pas la façon de parler à moi' (Eve : mhm) ça c'est incroyable, c'est comme. Ok / j'ai : j'ai réussi. [MAIN- MAIN- MAINTenant'] je suis, je sais que j'ai réussi. » (...)*

767 Aurélia : « *Si je ne comprends pas trois fois' je dis bon, désolée'. (Eve : « mhm ») mais je ne parle pas bien français' [rire] (Eve : « [(rire) tu le prends] pas [[personnellement,]] ») [[oui :]] (Eve : « c'est l'autre [xxx maintenant, (rire)]) [rire], oui je dis maintenant euh : parle bien français je comprends rien [[rire]] »*

Le fait qu'Aurélia ait trouvé un travail qui lui plaît avec des collègues et un patron qu'elle semble beaucoup apprécier paraît avoir beaucoup facilité le processus d'intégration et d'appropriation langagière d'Aurélia. Bien qu'elle ait été au départ très exigeante envers elle-même par rapport au fait qu'elle ne parlait pas parfaitement le français (431), on peut constater qu'aujourd'hui, elle semble accepter son français et même être fière de son accent espagnol, ce qui semblerait représenter un certain aboutissement par rapport à sa trajectoire d'appropriation du français (e.g. 371, 435).

## ANNEXE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS EN RAPPORT AU PROCESSUS MIGRATOIRE (AYANT UN IMPACT INDIRECT SUR LA TRAJECTOIRE D'APPROPRIATION LANGAGIÈRE).

En dessous de chaque tableau seront présentés soit les tours de paroles, soit un exemple illustrant chaque catégorie d'obstacle, de ressource ou de facilitateur au processus migratoire et influençant indirectement la trajectoire d'appropriation langagière.

### 4.1 Obstacles au processus migratoire

OBS au processus migratoire	Sofia	Cristina	Stefania	Georgina	Aurélia	Alexia
1) Absence réseau social	X	X	-	-	X	X
2) Étapes (migration - de vie) freinant processus	-	-	X	X	-	X
3) Individus (docteur, prof, ami, québécois, migrants etc.)	X	-	-	X	-	X
4) Malentendus / Différences culturelles	X	-	-	X	-	X
5) Lié à l'intergénérationnel (décalage, deuil)	-	X	-	-	-	X
6) Pression de parler français	-	(X dans OBS)	-	-	-	X
Autre	-	Climat Montréal	-	Langue (pour tous)	-	-

Tableau A.

1) Absence de réseau social (Sofia, 118 ; Cristina, 380 ; Aurélia, 56 ; Alexia, 100).

Sofia 118 : « *la chose la plus dur de l'immigration c'est la solitude* ».

2) Etapes de vie (séparation du conjoint avec qui le projet d'immigration avait été planifié pour Stefania (76) ; tomber enceinte de façon inattendue à deux reprises et accoucher sans sa famille à ses cotés pour Alexia (78, 94, 464)) ou des obstacles liés à des étapes de la migration (non reconnaissance du statut professionnel pour Georgina (145, 235) et non reconnaissance des cours de français non effectués à l'Alliance française pour Alexia (42).

3) Individus (docteur, professeur de français, amis, québécois, migrants etc.) ayant entravé le processus d'immigration au travers de découragement par rapport à la réussite professionnelle des participantes (Alexia, 270, 284, 349), au travers de discriminations raciales (Sofia, 166, 172) ou d'un agent du gouvernement ne voulant pas



donner son approbation pour permettre à une participante de terminer un cours indispensable au processus de reconnaissance professionnelle (Georgina, 269).

4) Malentendus (Sofia, 202 ; Alexia, 148-152) ou différences culturelles (Georgina, 235) vécus. En voici une illustration lorsqu'Alexia venait d'accoucher, qu'avait des difficultés à se faire comprendre en français et était confrontée en plus de cela à des différences culturelles ajoutant d'autant plus de frustration à la situation:

148-152 Alexia : *« j'ai commencé à comprendre quelque chose culturel parce que par exemple pour nous en Colombie, c'est pas grave si une infirmière vient prendre mon, mon sein pour m'aider' (...) Il y a eu une infirmière qui toujours me disait est-ce que je peux, je peux tirer du lait pour vous aider' oui, bien sûr' allez-y (...) mais il y avait une autre infirmière pendant le soir, la nuit' qui ne faisait pas ça et je lui demandais, elle me dit NON, c'est vous qui doit le faire' je dis moi' il y a une infirmière la journée qui vient m'aider' mais pas comme je vous le dis aujourd'hui, il y avait juste de petites phrases' pour expliquer ça (...) il y avait tellement de frustration' ».*

5) Difficultés intergénérationnelles apparaissant lors de la naissance d'un enfant (absence de rituels familiaux pour Alexia, 476) ou lors du processus d'intégration d'un enfant du migrant se faisant à un rythme différent ou plus rapide que celui-ci (Cristina, 34, 238). Pour illustrer ce dernier point, voici un témoignage de Cristina montrant la difficulté éprouvée lorsque celle-ci se rend compte que son fils apprend plus rapidement le français que sa maman :

34 Cristina : *« j'écoutais beaucoup, mais jamais j'ai compris' [le français] mais mon fils elle a commencé à l'école' mais pour lui ça va, c'est très vite, mais c'est ça le stress tout le temps, je me dis oh, / mais il parle très bien, il comprend presque tout, mais pour moi, c'est quand même difficile' (...) mais : ok, <c'est comme le> CHOC' »*

6) Pression ressentie pour parler le français et qui a fait obstacle à une importante étape du processus d'intégration d'Alexia (167) et de Cristina (58).

Deux autres obstacles ont été tous deux évoqués par une participante différente et qui faisait référence au climat de Montréal (Cristina, 364), et au fait de ne pas bien savoir parler la langue :

131 Georgina : *« pendant cette période-là' j'avais une mauvaise estime de moi' c'est parce que l'immigration quand tu parles pas la langue quand tu viens te confronter dans tellement de choses' tu es fragile' et j'avais mon estime de moi, c'était dans le sol. ».*

## 4.2 Ressources face aux obstacles du processus de migration

Ressources internes	Sofia	Cristina	Stefania	Georgina	Aurélia	Alexia
1) Esprit combatif	X	X	X	X	-	X
2) Esprit positif	X	X	-	X	-	-
3) Prise de distance / Minimisation	X	X	-	-	-	-
Autre			-	-	-	-Fuite/évitement -Résolution de pb -Acceptation
Ressources externes : Recherche d'un soutien social	-	-	-	-	-	-Individus (Psychologue, mère) -Technologie (Skype)

Tableau B.

1) Esprit combatif se traduisant par le fait d'agir, contre-attaquer ou de faire preuve de persévérance et de ténacité face à un obstacle lié au processus de migration (Sofia, 160 ; Cristina, 242 ; Stefania, 76 ; Georgina, 275 ; Alexia, 44, 128, 288, 318, 502). Voici une illustration au travers de la réaction d'Alexia lorsque son prof de français, qui, ayant appris qu'elle venait d'être acceptée dans son programme de sociologie la décourage en lui disant que ses études vont être trop difficiles dû à son niveau de français:

318 Alexia : « *Alors devant tout le monde j'ai dit, merci' merci pour ton courage' ça m'aide beaucoup, énormément' (...) c'est la première fois que j'ai répondu comme ça à quelqu'un' (...) J'ai dit ok, si c'est comme ça que tu vas aider / tes étudiants, c'est pas une bonne idée. (...) à la fin de la classe il s'est excusé' oh : (...) c'est sûr que j'aimerais que tu sois bien préparée' j'ai dit, JAMAIS on va savoir si on est bien préparé' si on ne va pas se confronter avec ça. »*

2) Esprit positif des participantes qui a pu être explicitement identifiée pour trois participantes (Georgina, 151 ; Sofia, 190 ; Cristina, 382). Voici l'exemple de Cristina venant tout juste de parler de la difficulté de se retrouver seule après son immigration à Montréal :

382 « *MAIS, lo que je fasse, que je fais, c'est / tout le temps regarder l'autre côté positif, les opportunités :, la langue, qu'il [mon fils] pourrait regarder : des autres cultures :, qu'il peut, il peut : donner aussi un petit peu de latino à ses amis (...) de partager' de : c'est comme une mélange / j'aime beaucoup ça ».*

3) Prendre de la distance par rapport à la situation ou la minimiser (Sofia, 194 ; Cristina, 364, 529). Voici un exemple où Cristina semblerait minimiser les difficultés de l'immigration:

363 Eve : « *et toi tu te sens bien ici au Québec* »

364 Cristina : « */ mais OUI' mais il y a des fois oui et des fois non, parce que : parce que la température <certaines choses> je dis bon (petit rire) / mais c'est normal de l'immigrant que tout le temps il y a des choses que ça va et il y a des choses que c'est de l'inconformité, »*

Finalement, d'autres formes de stratégie ont été identifiées de façon isolée telle le fait d'éviter la situation (Alexia, 288), d'opérer une résolution de problèmes (Alexia, 468) au travers d'une thérapie, ou encore d'accepter la situation (Alexia, 108).

Concernant les ressources externes pour faire face aux obstacles d'intégration, Alexia rechercha du soutien social auprès de la psychologue pour travailler sur les deuils liés à son processus de migration (432), ainsi qu'auprès de sa mère lors de son deuxième accouchement (478). Les outils technologiques tels que Skype (478) pour communiquer avec sa famille dans son pays d'origine ont également aidé Alexia à trouver le soutien social dont elle manquait.

### 4.3 Facilitateurs au processus migratoire

FACmigr	Sofia	Cristina	Stefania	Georgina	Aurélia	Alexia
1) Réseau social (amis, famille, ind, général)	X	-	-	X	X	X
2) Réussite carrière (Travail, Stage, Université)	X	-	-	X	X	X
3) Acceptation québécois	X	-	-	X	X	X
4) Intégration/réussite proche	-	X	-	-	-	X
5) Personnalité	X	X	X	X	-	X
Autre	-	Nouvelles opportunités	-	-	-	CSQ

Tableau C.

1) Réseau social incluant les personnes ayant été d'un soutien important par rapport au processus d'intégration, tels des amis (Georgina, 58 ; Aurélia, 56), des membres de la famille qui rendent visite ou à qui on rend visite (Alexia, 494 ; 502, 504), un professeur (Alexia, 48), un docteur (Alexia, 196), ou encore ses enfants, son conjoint et son réseau social de façon général (Sofia, 114-118).

2) Avancer positivement dans son processus de carrière soit en trouvant un travail (Sofia, 112 ; Georgina, 285, 301, 315, 327 ; Aurélia, 56) ou un stage (Alexia, 378) aidant à retrouver la reconnaissance sociale souvent perdue en arrivant au Québec, en étant acceptée à une formation universitaire (Alexia, 312), en réussissant la première session (Alexia, 358), ou encore en ayant acquis un travail ou l'on a réussi à créer de forts liens avec ses collègues (Aurélia, 328, 334, 355). Voici deux extraits des facilitateurs 1 et 2:

111 Eve : « *Qu'est-ce qui fait pour toi que ce soit une bonne intégration* » (...)

112 : Sofia : « *avoir un travail que j'aime, avoir une certaine reconnaissance sociale en tant que professionnel (...) et avoir des amis, avoir des gens autour de moi, avoir une famille* »

56 Aurélia : « *ma vie a changé et dès que j'ai trouvé un travail' ma vie a changé beaucoup, des que j'ai trouvé des amis ma vie a changé beaucoup.* »

3) La gentillesse, l'acceptation et la reconnaissance sociale que les participantes ont ressenti des Québécois (Sofia, 198; Georgina, 305; Aurélia, 328, 334; Alexia, 731). Voici un exemple qui illustre le deuxième et troisième facilitateur présentés.

305 Georgina : « *à l'entrevue [d'embauche] j'étais excitée' j'expliquais' j'ai dit, mais maintenant (...) mon niveau de français est beaucoup mieux' tatatata et ils étaient vraiment gentils les gens' et ils euh : m'ont téléphoné le lendemain' et ils m'ont dit, ouais' on va t'engager et j'ai dit, [AH' je le croyais pas], je le croyais pas' j'étais vraiment contente' »*

4) Réussite d'intégration d'un proche tel de son fils (Cristina, 280) ou de son mari (Alexia, 292). En voici un exemple :

292 Alexia : « *il s'est préparé l'année dernière' il était en train de faire sa maîtrise aussi' à l'université' et voilà' il a réussi' la première fois' (...) j'étais tellement contente' je me disais, on est capable (...) Et je pense que ça a donné à nous mêmes un peu la confiance encore en nous.* »

5) La personnalité des participantes. En effet, comme il a pu être constaté lors de la description des ressources et stratégies utilisées pour répondre aux obstacles liés à au processus migratoire (voir tableau plus haut), il a pu être constaté que presque toutes les participantes adoptent des stratégies les amenant à prendre action, (plutôt qu'à éviter) à persévérer, à faire preuve de ténacité et d'un esprit positif qui peuvent toutes être interprétées comme des aspects facilitateurs de leur processus d'intégration.

Finalement, d'autres facilitateurs identifiés de façon individuelle était pour Cristina (382) le fait pour elle et son fils d'acquérir de nouvelles opportunités et la possibilité de s'enrichir d'une nouvelle culture, et pour Alexia (304), c'était le fait qu'on lui ait marqué qu'elle était francophone sur son certificat de sélection du Québec (document nécessaire pour immigrer au Québec) même si elle ne se considérait pas comme telle, ce qui selon elle lui a certainement permis d'éviter l'entrevue en français pour accéder à son programme l'université.

## **ANNEXE 5 : TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS**

Pour des raisons de confidentialité, l'annexe 5 a été retirée.